المبحث الأول

مشكلة الدراسة

- مقدمة
- الدراسة الاستطلاعية لموضوع صناعة الكتاب المدرسي في مصر
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- منهج الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- آليات صناعة الكتاب المدرسي (الإجابة عن التساؤل الأول للدراسة)
- دراسات حالة كنماذج لتحسين صناعة الكتاب المدرسي

المبحث الأول

مشكلة الدراسة

مقدمة:

يعد الكتاب الدراسي في حد ذاته مصدر للمعرفة ومعرض للخير ومصدر كل قيمة دينية أو أدبية أو وطنية، إنه أول مكتسب وطني أو خدمة عامة يقابلها الطفل في حياته (بشكل شخصي) وتقدمها الدولة هدية مباشرة إلى يده الصغيرة. وخلف الكتاب المدرسي جهد علمي مقدر وبذل مالي سخي، وقيمة وطنية عالية.

ويعبر حمدي حسن (مجلة المعرفة العدد١٢٤ عام ٢٠٠٥) عن مشكلة الكتاب الدراسي في مدارسنا بقوله "أحزن كثيرًا على مذبحة الكتب التي تتم في نهاية الفصل الدراسي كل عام. آلاف الكتب يتم إعدامها بلا اكتراث ولا مبالاة، ويتم امتهانها على ما فيها من معارف ورموز وطنية ودينية "، امتهان التلميذ للكتاب المدرسي يفسد العلاقة الكريمة التي ينبغي أن تكون بين الطفل (المواطن في المستقبل) والخدمات الوطنية التي تقدمها الدولة مجاناً له وينشئه على عدم احترام ما يقدم له وسيقدم له مستقبلاً، وعدم شكر النعمة والمنعم عز وجل، حتى تصبح تلك قاعدة التعامل بين مواطن الغد والبنى التحتية والمرافق العامة فيما بعد!! وهو أخطر ما في الأمر، هذه اللامبالاة والاستهلاكية والعبثية التي تحكم العلاقة بين التلميذ والكتاب المدرسي والتي ستستمر في صلب العلاقة بين التلميذ والمكتسبات العامة حين يكبر. لذلك ينبغي أن تصحح العلاقة التربوية السلبية والخطأ بين التلميذ /الطالب والكتاب المدرسي من البداية.

هل مجانية الكتاب المدرسي هي إحدى الإشكاليات التي تؤدي لعدم احترامه من الطلاب، وحتى من أهلهم الذين يتركونهم يتصرفون به بعشوائية وعبثية دون توجيه؟، أم أن الكتاب المدرسي بشكله الراهن وبرغم محاولات تطويره لم يعد ملائما للعملية التعليمية !، وما هي البدائل الأفضل للكتاب المدرسي في العصر الحالي؟. وإلى عهد قريب كان الكتاب المدرسي أفضل الوسائط التعليمية/ بدون منازع إذا ما أستخدم بفن واعتدال.

وتعد قضية عدم قدرة الكتاب المدرسي على القيام بالأدوار المنوطة به قديمة نسبيا؛ فقد عبر عن ذلك جول فيري (Gool ferry) عام ١٩٧٩ بقوله " نجد أن الكتاب المدرسي بدأ يشيخ، وصارت تملؤه التجريدات والمصطلحات التقنية، ذلك الذي يجعل من قواعد النحو وثيقة غير قابلة للتطبيق، ومن الجغرافيا لائحة مغلقة، ومن التاريخ ملخصا يفتقر للحياة وللمواطنة، ومن

القراءة نفسها، هذه القراءة الحية التي يجب أن تكون روح الفصل الدراسي؛ مجرد تمرين ميكانيكي، ومن جهة أخرى، فإن الكتاب المدرسي صارا شخصا أليفا حيث يجد المعلم درسه منجزا، أسئلة وأجوبة، إنه الكتاب الذي يعفي المعلم من عملية الشرح والمتعلم من الفهم، مستبدلا الحث على المغامرة والاكتشاف وإعطاء الفرص للمتعلمين لاستقصاء المعرفة والبحث فيها بسلسلة من الوصفات المعرفية الجاهزة ".

ويرى محمد عبد الله الملحم (مجلة المعرفة، العدد١٠١، عام ٢٠٠٤) أنه توجد أسباب أخرى لما يلاقيه الكتاب المدرسي من عزوف من قبل كل من التلميذ والمعلم تتعلق بنقص الوعي والتوعية بأهمية الكتاب المدرسي، وعدم الجدية في مطالبة التلميذ /الطالب بإعادة الكتاب بعد الانتهاء من الاختبارات أو الاحتفاظ به كمرجع تعليمي أو منحه لتلميذ أخر للاستفادة به، وهناك أسباب أخرى لا تقل شأنًا عما سبق ذكره هي كامنة في علاقة التلميذ بالكتاب المدرسي ذاته، حيث إن الكتاب المدرسي كتاب مفروض عليه طيلة سني دراسته في التعليم العام، لذا فإن الكتاب المدرسي يصبح المصدر الأول في بناء العلاقة الطيبة بين الطالب والكتاب (بمفهومه الشامل)، وترسيخ هذه العلاقة وتعميقها على مر الأيام والسنين، ولكن الذي يحدث هو عكس المأمول والمبتغى، لأن ما يتركه الكتاب المدرسي من آثار سيئة في نفسية الطالب تنعكس تلقائيًا على سلوكه، وتكون النتيجة الحتمية في تخلص الطالب من كتبه المدرسية بمجرد الانتهاء من الاختبارات بعد أن عجز الكتاب المدرسي عن توفير علاقة طيبة مع الطالب لأسباب منها:

١- اعتبار الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للطالب في تلقي المعلومات والملل الذي يصيبه جراء ذلك، وتمسك المعلمين وممن لهم علاقة بالتربية والتعليم بهذا المفهوم، وبذلك لا تتاح الفرصة للإطلاع على الكتب الأخرى التي تساعد على التزود بالمعلومات، وتنمية العلاقات الطيبة بين الطالب والكتاب لتنعكس هذه العلاقة على الكتاب المدرسي.

٢- العقوبات التي تلحق بالطالب لتقصير يظهره في دراسته المعتمدة على الكتاب المدرسي، مما يؤدي إلى حدوث عداوة وكره لهذا الكتاب من قبل الطالب.

٣- يعامل الكتاب المدرسي طلاب الصف الواحد على أساس جماعي وكأنهم متساوون في قدراتهم العقلية، دون اعتبار الفروق الفردية والميول والرغبات لديهم، وهي تختلف من طالب إلى آخر ولأن الكتاب المدرسي يعجز عن تحقيق هذه الغايات وهو ما يولد لدى الطلاب كراهية له.

٤- إن المفهوم التربوي للمدرسة أنها مكان للتعليم والتعلم، والملاحظ عندنا أن المدرسة مكان للتعليم فقط، ويعتمد هذا التعليم على الكتاب المدرسي المقرر وعلى المعلم، بينما عملية التعلم المعتمدة على الطالب في تعليم نفسه بالمشاركة في العملية التربوية، شبه مهملة، وهو ما يقود

إلى عدم توثيق الصلة بين الطالب والكتب الأخرى، بينما صلته بالكتاب المدرسي صلة قسرية تتمخض في النهاية بالتخلص من الكتاب المدرسي ذاته بعد الاختبار.

٥- وجود قصور من المدرسة والبيت والمجتمع في بناء العلاقة الطيبة بين الطالب والكتاب، وفي العادة فإن الطالب يربط الكتاب بالمدرسة، والمدرسة بالكتاب، إذًا علاقته بالكتاب معتمدة على علاقته بالمدرسة، فإذا أنهى الطالب دراسته في الفصل الدراسي الأول أو الثاني اعتقد أن علاقته بالكتاب قد انتهت، ويصبح التخلص من الكتاب في هذه الحالة أمرًا طبيعيًا حسب مفهومه، لذا فإن توفير الكتب المناسبة للطالب في مدرسته وفي بيته، وتهيئة المكتبة وتزويدها بالكتب المناسبة للإطلاع والمطالعة وتعويد الطالب القراءة الموجهة سيساعد على تنمية العلاقة الطيبة بينه وبين الكتاب المدرسي.

٦-عناصر التشويق في الكتاب المدرسي قليلة، فالصور التوضيحية والملونة والطباعة الفاخرة، ستساعد الطالب على القراءة، وتثير فيه حوافز الإقبال على استخدام الكتاب المدرسي برغبة ورضا، ومن ثم المحافظة عليه.

٧- الورق الذي يستخدم في الكتب المدرسية من الوزن الخفيف نوعًا ما، وكذلك الأغلفة، وهذه لا تساعد على الاحتفاظ بالكتاب بصورة جيدة، فتفصل الأغلفة عن الكتب، ويسهل تمزيق أوراق الكتاب وتساقطها.

وهذا ما حدا بوزير التربية الوطنية والتعليم العالي في المغرب في افتتاح الملتقى التربوي حول **تقويم إصلاح الكتاب المدرسي** في الرباط (٣- ٤ مايو عام ٢٠٠٥) من الإعلان أنه " لا يمكن مراجعة البرامج التعليمية ولا أن تعطي ثمارها في غياب الكتاب المدرسي الذي يعتبر أداة ومرآة للإصلاح. فلا أحد ينكر أن المجهودات المبذولة في مجال المناهج تبقى بدون تأثير في غياب إصلاح فعلي للكتاب المدرسي. هذا الأخير الذي يشكل، وبدون منازع، أهم الموارد التربوية بالنسبة للمتعلمين والأساتذة معا، ويبلور ويجسد ويمكن من إجراء التوجهات التربوية للنظام التعليمي والاختيارات بل أكثر من ذلك، فهو الذي يعكس مستوى جودة النظام التربوي. وأخيرا، فإن الكتاب المدرسي هو الدعامة الديداكتيكية التي تهيكل مواصفات مواطن الغد".

وقد خلص هذا الملتقى إلى أربعة أبعاد أساسية لإصلاح الكتاب المدرسي :

أولا : الرفع من الجودة التربوية لصناعة الكتب المدرسية، التي ما فتئت تمثل الغاية الأولى للإصلاح.

ثانيا : تطوير المنافسة بين المؤلفين والناشرين والمبدعين بناء على المواصفات التربوية والتقنية والجمالية المطلوبة في إنجاز الكتاب المدرسي.

ثالثا:المصادقة على الجودة التربوية والتقنية والجمالية للكتب المدرسية حيث تخضـــع مشـــاريع الكتب لتقويمات عديدة (مرحلية ونهائية) وتجريبها من أجل المصادقة على ما يســتجيب منهـــا للتقويم والتجريب.

رابعا : تعددية الكتب المدرسية : لكي تشكل هذه التعددية نهاية للكتاب الوحيد الذي سيطر، لمدة طويلة، على الحقل التعليمي في الوطن العربي.

ونخلص من ذلك أن قضية إصلاح صناعة الكتاب المدرسي تعد هما عربيا ودوليـــا وتشـــكل فضاءً للتواصل حولها، حيث يمكن القول إن الكتاب المدرسي ســـلاح ذو حـــدين ينقـــل علـــى صفحاته أدوات متعددة ومتنوعة تصلح للتثقيف والتعليم والتطوير وتكوين الفكر الناقد والحـــر، كما تصلح للتنميط والتجميد والتأسيس للسلبية والخضوع. وقد وعى المسئولون السياسيون فـــي دول العالم أجمع أهمية هذا السلاح، وما الدعوات المتكررة من الولايات المتحـــدة الاميركيـــة لتعديل المناهج التربوية في بعض الدول العربية والتي كانت أخرها دعـــوات لـــدول المنطقـــة بحجة محاربة الإرهاب وإرساء الديموقراطية، بعدما سبقتها في السبعينات دعوات إلى التشـــديد على القيم الدينية في المدارس لمحاربة الشيوعية، بالإضافة إلى ما تقوم به إسرائيل منذ سنوات سعياً إلى الرقابة على المناهج التربوية الفلسطينية بدعوى إرساء السلام، إلا دليل واضح علـــى مدى فاعلية هذا السلاح في تغيير الأنماط الحياتية وخصوصا الثقافية والحضارية منها.

ويكتسب الكتاب المدرسي هذه الأهمية انطلاقاً من كونه المصـــدر الأول أو ربمـــا الوحيـــد للمعرفة الرسمية والوسيلة الرئيسية للتعليم في معظم دول العالم وخصوصاً العربيـــة منهـــا. إذ تدل إحصاءات الخبراء التربويين التي تكشفت في **المؤتمر الأول للكتاب المدرســـي العربـــي،** الذي استمرت أعماله على مدى يومين في تشرين الثاني الماضي في قصـــر الأونيســـكو **فـــي بيروت عام ٢٠٠٥** على أن ثلاثة أرباع العالم لا يملك وســـائل الاتصـــال الحديثـــة الســـلكية واللاسلكية، وأن الكتاب المدرسي يستحوذ نسبة ٧٥ إلى ٩٠ في المئة من محتـــوى التـــدريس، مما يدحض مقولة أن الكتاب المدرسي الذي نعرفه اليوم بالشكل الحالي سيختفي في المســـتقبل القريب والمنظور ليحل محله نظام جديد من تخزين المعلومات واسترجاعها والتفاعل مها.

وقد وعت الدول العربية أهمية الكتاب الذي يشكل القناة المأمونة لإيصال القيم والمواقف إلى الطالب وإدماجها في شخصيته خلال إعداده **كمشروع مواطن،** فعمدت إلى تطـــوير مناهجهـــا التربوية. إلا أن عمليات التطوير هذه لم تستطع انتشال المناهج من مأزقها وقيـــدها التقليـــدي. فبقي الكتاب المدرسي محصوراً في إطار جمع المعلومات ومصادرتها إلى التلميـــذ / الطالـــب الذي اعتاد أن يكون الطرف المتلقي في العملية التعليمية، من دون منحه أحقية التحليل. الأمـــر الذي ربما ’يطال أيضا المدرس نفسه، خصوصاً أن معظم الدول العربيـــة تعمـــد إلـــى إلـــزام

المدارس بكتب معينة **وتعتبر مصر نموذجاً لهذا الأمر**. ويختلف الوضع في الدول الأخرى حيث تترك حرية تحديد الكتب المدرسية الملائمة إلى مجلس إدارة المدرسة كما هو معمول به في الولايات المتحدة الأمير كية على أن يخضع المدرّسون لنظام محاسبة، في حال إذا ما أعطوا معلومات غير دقيقة.

ويعزو عدنان الأمين (المؤتمر العربي الأول للكتاب المدرسي ببيروت عام ٢٠٠٥) السبب في سوء الوضع في الدول العربية إلى أن "المعرفة تنحصر في ذهن الكتاب والمؤلف وليس خارجهما"، مؤكداً أن "الكتاب المدرسي العربي وتغيير المناهج يحتاج إلى تغيير في عقل واضعيها وفي تركيبتهم النفسية والمعرفية"، محذراً من أن "الدعوة إلى إدخال الديموقراطية في المناهج ليست بريئة وتحمل في طياتها روزنامة سياسية ".

ويبقى السؤال **ما هي أزمة صناعة الكتاب المدرسي في مصر؟**

حاولت الدراسة الحالية التعرف على طبيعة المشكلة الخاصة بصناعة الكتاب المدرسي في مصر كبداية لوضع توصيف للمشكلة واقتراح إجراءات محددة لمعالجتها، فأجريت دراسة استطلاعية مسحية يمكن إيجازها في العرض التالي.

الدراسة الاستطلاعية لموضوع صناعة الكتاب المدرسي في مصر:

قام فريق الدراسة بعمل مقابلات شخصية **Interview** مقننة لعدد (٢٠٠) فرد للتعرف علي رؤيتهم في قضية صناعة الكتاب المدرسي بالتعليم العام في مصر؛ وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية كما تتضح في الجدول التالي:

مسلسل	الفئة	العدد
١-	تربويون، مثقفون ذو اهتمام بالتعليم	١٠٠
٢-	أولياء أمور	٥٠
٣-	تلاميذ / طلاب	٥٠

استخدم فريق البحث استمارة مقابلة مقننة سبق إعدادها خلال الإطلاع على أدبيات الدراسات التي سبق أن تناولت موضوع الكتاب الدراسي وإشكالاته وكذلك النظريات التربوية والنفسية المعرفية التي تعالج القضايا التعليمية وعقد جلسات عصف ذهن وعرضها للتحكيم من قبل (٧) من المتخصصين في القياس النفسي والتربية، وتمحورت استمارة المقابلة حول ثلاث أسئلة مفتوحة هي:

١- ما أسباب عزوف التلاميذ /الطلاب عن استخدام الكتاب المدرسي؟

٢- ما مقترحاتكم لتحسين وضعية الكتاب الدراسي في مراحل التعليم العام والإفادة منه؟

٣- ما البدائل التي تراها مناسبة للكتاب الدراسي؟

وتم تنفيذ المقابلات وتحليل استمارات المقابلة والتي أظهرت النتائج التالية:

أولا: فيما يخص التساؤل الخاص بأسباب عزوف التلاميذ والطلاب عن استخدام الكتاب الدراسي:

مسلسل	استجابات عينة الدراسة	نسبة الاتفاق
١-	وجود مشكلات بالكتاب المدرسي خاصة بتنظيم وترتيب المعلومات.	٤٠%
٢-	المعلومات بالكتاب المدرسي منقوصة وغير مكتملة.	٨٠%
٣-	عدم وجود أمثلة كافية لتوضيح الشرح.	٣٠%
٤-	نقص التدريبات بالكتب.	٥٠%
٥-	وجود أخطاء علمية.	١٠%
٦-	المقدمات غير مشوقة.	١٠%
٧-	عدم العناية بالطباعة والإخراج الفني.	٦٠%
٨-	طريقة عرض المعلومات غير شائقة.	٦٠%
٩-	وجود حشو زائد.	٧٠%
١٠-	استخدام أنماط من الأسئلة تقيس التذكر غالبا.	٥٠%
١١-	مشكلات تتعلق بالصور والرسوم التوضيحية.	٣٠%
١٢-	صعوبة لغة الخطاب في الكتاب الدراسي.	٤٠%
١٣-	مشكلات متعلقة بالمفردات اللغوية والمصطلحات.	٥٥%

ثانيا: فيما يخص المقترحات بتحسين الكتاب المدرسي والإفادة منه:

مسلسل	استجابات عينة الدراسة	نسبة الاتفاق
١-	تصويب الأخطاء العلمية والمطبعية بالكتب الدراسية.	٨٠%
٢-	تزويد الكتب بأنشطة إثرائية.	٦٠%
٣-	وجود تقديم مشوق لكل درس.	٤٠%
٤-	احتواء التقويم على مختلف أنواع الأسئلة الموضوعية.	٩٠%

٥-	وجود صور توضيحية ورسوم كافية وواضحة.	%٩٠
٦-	العناية بطباعة الكتاب الدراسي وإخراجه الفني.	%٧٥
٧-	عرض المعلومات بطريقة تتناسب مع التلاميذ.	%١٠٠
٨-	الاهتمام بالأسلوب القصصي في العرض.	%٢٠
٩-	تقليل كمية المعلومات المعروضة وجعلها مرتبطة بحياة التلاميذ.	%٤٥
١٠-	أن يكون ورق الكتب أكثر متانة.	%٦٥
١١-	تزويد الدروس بأنشطة إثرائية مناسبة.	%٧٠
١٢-	إسناد تأليف الكتب الدراسية لذوي الخبرة والكفاءة.	%١٠٠
١٣-	مراعاة الأحداث الجارية العالمية والمحلية.	%١٠٠
١٤-	تزويد الكتب الدراسية بقائمة من المراجع والمصادر الإضافية.	%٨٥
١٥-	جعل الكتاب الدراسي تفاعلي بأن يزود بجزء يسمح للطالب بكتابة استنتاجاته وملاحظاته.	%٧٥
١٦-	تلخيص العناصر الرئيسية في كل درس.	%٧٤
١٧-	العرض المنطقي و النفسي للمعلومات.	%٨٣
١٨-	عرض المعلومات بطريقة تثير خيال وفكر التلاميذ.	%٤٥
١٩-	المراجعة الجيدة وتجريب الكتاب قبل تعميم تنفيذه.	%٥٠
٢٠-	تعديل لغة الخطاب بالكتاب بجعلها تحاور التلميذ وتنمي حب الاستطلاع المعرفي لديه.	%٧٨

ثالثا: فيما يخص البدائل المقترحة المناسبة للكتاب الدراسي:

مسلسل	استجابات عينة الدراسة	نسبة الاتفاق
١	الإبقاء على الكتاب الدراسي مع تطوير محتواه والعناية بإخراجه.	%٨٢
٢-	جعل الكتاب الدراسي أحد مصادر التعليم مع مصادر أخرى.	%٩٥
٣-	استخدام شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) كمصدر أساسي للتعلم.	%٧٧
٤-	وجود الكتاب الالكتروني متاح على اسطوانات مدمجة CD-ROM.	%٥٧
٥-	وجود الكتاب الالكتروني E-Bookعلى الشبكة الدولية On-	%٥٦

	.Line	
٦-	الكتاب المدرسي التفاعلي.	٤٦%
٧-	الوسائط المتعددة باستخدام الشاشة التفاعلية.	٧٣%
٨-	المحتوى الدراسي المتمركز حول التلاميذ والمشاريع التعليمية.	٦٨%
٩-	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICT.	٧١%

ويتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة الاستطلاعية أنه يوجد وعي بقضية الكتاب الدراسي ومشاكله كما يوجد اتفاق حول مشكلاته وسبل معالجتها، ويتضح كذلك وجود رؤية حول بدائل الكتاب الدراسي، ولكن لا توجد صورة واضحة حول كيفية تنفيذ هذه الرؤى وأبعادها وهذا ما تحاول الدراسة الحالية القيام به ومعالجته.

مشكلة الدراسة:

أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية والمسحية للدراسة الحالية أن المهتمين بقضايا الكتاب الدراسي من مسئولين وتربويين وأولياء أمور وطلاب أنهم في الوقت الذي يتمسكون بالكتاب المدرسي المطبوع الحالي بشرط تطويره؛ إلا أنهم يأملون ويحلمون ببدائله العصرية من كتاب إلكتروني E-Book، والوسائط المتعددة التفاعلية Interactive Learning based Multi-Media ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) Information and Communication Technology ، وشبكة المعلومات الدولية (الانترنت Internet) وجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية بأن يتمركز حوله المحتوى الدراسي ويساهم التلميذ في جمع وبناء مادة تعلمه بنفسه.

ولا تتوقف هذه الازدواجية علي الأفراد في المجتمع المصري فقط، بل على المستوى البحثي والأكاديمي لم يحسم هذا الأمر بعد؛ حيث يوجد من يتحمس لجعل التعليم مستفيدا من التقدم الهائل لتكنولوجيا المعلومات وصناعتها ودمجه ليصبح رافدا فيها؛ بينما يوجد كثير من الباحثين والتربويين المتخوفين من بدائل الكتاب الدراسي التقليدي المطبوع.فبينما يعلن كثير من التربويين (سعيد إسماعيل علي، ٢٠٠٣) " الكتب المطبوعة ستكون موجودة ومطلوبة على الدوام. فالكتاب الفعلي هو أكثر سبل نقل المعلومات قدرة على التكيّف. سيبقى الكتاب حيا على الدوام "، نجد أن التعلم الالكتروني شق طريقه فعلا داخل الفصول الدراسية نلاحظ أن كثير **من** نجحت المدارس الأميركية منذ منتصف التسعينات في وضع جهاز كمبيوتر في كل فصل.

وقامت الكثير من المكتبات فعلا بتحويل الفهارس القديمة إلى فهارس إلكترونية. بل قد قامت مدرسة إعدادية في ولاية مين Mien – لأول مرة في أميركا – بتوزيع أجهزة كمبيوتر شخصية على تلاميذها عام ٢٠٠٣، حيث تسلم تلاميذ الصف السابع والصف الثامن أجهزة كمبيوتر محمولة من طراز آبل لتنفيذ أنشطة التعلم عليه بديلا للكتاب المدرسي الورقي.

ويقف فريق ثالث (سعيد إسماعيل علي، ٢٠٠٣) يرى أنه ليس من المهم الوسيط التعليمي للتلميذ كونه مطبوعا أم إلكترونيا ولكن المهم أن يكون التلميذ (الإنسان) هو موضوع التعلم، بل هو دافعه، وغايته، وتصبح النظرة إليه هي الحاكمة في انتقاء كل من المادة المعرفية وطريقة تعليمها وتعلمها. مما سبق **تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:**

١- ما سبل تحسين صناعة الكتاب المدرسي الراهن في مصر وفقا للمعايير الدولية كما تظهرها دراسات الحالة؟

٢- ما العوامل المؤثرة في سياسة صناعة الكتاب المدرسي؟

٣- ما بدائل الكتاب المدرسي المعاصرة الأكثر ملائمة للبيئة التعليمية بمصر؟

٤- ما إمكانية استخدام الكتاب الإلكتروني E-Book بجانب الكتاب المدرسي المطبوع أو بديلا عنه لتحسين عملية التعليم والتعلم بالمدرسة المصرية كما تظهرها دراسات الحالة؟

٥- ما إمكانية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICT لدعم الكتاب المدرسي الحالي أو بديلا عنه لتحسين عملية التعليم والتعلم بالمدرسة المصرية كما تظهرها دراسات الحالة؟

٦- ما إمكانية استخدام التعلم التفاعلي والتعلم عن بعد لدعم الكتاب المدرسي الحالي أو بديلا عنه لتحسين عملية التعليم والتعلم بالمدرسة المصرية كما تظهرها دراسات الحالة؟

٧- كيف يمكن تحسين خصائص الكتاب المدرسي بوضعه الراهن بجعل محتواه يتمركز حول التلميذ / الطالب بدلا من التمركز حول المعلم في ضوء دراسات الحالة؟

أهمية الدراسة:

قد تسهم الدراسة الحالية في:

١- جمع وتحليل معلومات تفيد في تحسين صناعة الكتاب المدرسي في مصر وجعله مسايرا للتطور الحادث في العالم كما تظهره دراسات الحالة.

٢- وضع اليد Hands-on على بدائل للكتاب المدرسي أكثر ملائمة لبيئة ومناخ التعليم /التعلم في مصر في ضوء تجارب عالمية.

٣- وضع سيناريوهات وإجراءات للجمع بين الكتاب المدرسي المطبوع وبدائله التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والنظريات التربوية والنفسية الحديثة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

١- دراسة وتحليل أبعاد صناعة الكتاب المدرسي في مصر في ضوء دراسات حالة وتجارب محلية وعالمية.

٢- دراسة صناعة الكتاب المدرسي وبدائله في مرحلة التعليم قبل الجامعي.

٣- دراسة بدائل الكتاب المدرسي التي تتوافق مع النظريات النفسية المعرفية .

منهج الدراسة:

تنتمي الدراسة الحالية إلى **الدراسات التحليلية الكيفية** والتي اتبعت منهجية **دراسات الحالة Case Studies** ؛ حيث توفر دراسات الحالة نوعا من البحث المتعمق عن العوامل المركبة التي تسهم في الظاهرة موضع الدراسة وبتحليل العلاقات بين تلك العوامل يمكن إنشاء تصورا ومشروعا إرشاديا Paradigm يمكن القياس عليه في الظواهر المماثلة. حيث يري ونستون تيلز (Winston Tellis,1997) أن دراسة الحالة تشكل تحليلات متعددة المنظور Case studies are multi-perspective analyses والرؤى مما يتيح للباحثين التأمل العميق للظاهرة وليس مجرد الوصف. ويرى كل من بنباسات (Benbasat et al's (1987) ويين (Yin's ,2002) وجفين استراب وبودريو .(Straub, Geffen and Boudreau, 2004) أن البحوث الكيفية qualitative researches تنتمي لمجموعة من الفلسفات مثل الفلسفة الوضعية a positivist approach والفلسفة التفسيرية Interpretive Approach والفلسفة النقدية Critical Approach وأن أبرز مداخله هو منهجية دراسات الحالة case study research.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه الحديث في تعريف المنهج هو أنه مجموعة الخبرات الموجهة التي يتلقاها الفرد في المدرسة، ويدخل ضمن ذلك الكتاب المدرسي والأنشطة المدرسية المتعددة التي يمارسها الطلاب في المدرسة تحت إشرافها، والكتاب المدرسي يفيد إذا كان من أهداف السياسة التعليمية هو طبع الطلاب بطابع واحد وتنشئتهم علي ثقافة واحدة. ولكن لا يكفي الكتاب بمفرده إذا كان الهدف هو المحافظة على التنوع الثقافي للمجتمع وليس إذابته حيث يرى أنصار الرؤية التربوية متعددة الثقافة (multicultural education).

ويعد الكتاب المدرسي Textbook أهم مفردة من مفردات المنهج الدراسي؛ فهو الإطار الذي يعبر عن محتويات المنهج وأهدافه وما يتضمنه من أنشطة تعليمية متنوعة كما يعد الكتاب المدرسي الأداة الرئيسة في عملية التعلم والتعليم في معظم بلدان العالم النامي، وهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة للطالب بل ركيزة أساسية في العملية التعليمية لأنه يقدم إطاراً عاماً

للمادة الدراسية ويوجه الطالب إلى ما سيدرسه من معلومات. وقد لخص إيزنر (eisner,1994) أهمية الكتاب المدرسي في الجوانب التالية:

١ – يقدم خبرة ذات مستوى في المحتوى لا يمتلكها إلا قليل من المعلمين.

٢– ينظم المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيماً منطقياً ونفسيا.

٣ – يزود المعلمين والطلاب بنوع من الأمان، من خلال توضيحه للرحلة التي سيسير فيها كل من المعلمين والطلاب فيعرفون ماذا سيأتي في المنهج وماذا سيتبع وأين تنتهي بهم الرحلة.

٤ – يعتمد المعلمون عليه في بناء نماذج لخطط السير في الدروس ، ويزود الطلاب بمادة الامتحان ويقترح أنشطة يمارسونها، ويزود المعلمين بنماذج من الأسئلة وإجابتها.

وتأخذ الدراسة الحالية **بصناعة الكتاب المدرسي** على أنها " **العملية التي يتم بها ترجمة أهداف المنهج الدراسي المأمول إلى خطط ومسارات ومحتوى ليمثل صورة المنهج المدوَن بشكل مطبوع أو بشكل إلكتروني؛ يستحث التلاميذ / الطلاب على استقصاء المعرفة والبحث فيها؛ وتمثلها Assimilation في بنيتهم المعرفية والبناء عليها لتصبح صورة المنهج الدراسي المنفذ والمكتسب**".

إجراءات الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية الخطوات الآتية:

١– إجراء دراسة استطلاعية لاستطلاع رأي عينة من المهتمين بقضية الكتاب المدرسي من تربويين ومثقفين وأولياء أمور وطلاب.

٢– تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية للاسترشاد بها في وضع تساؤلات وخطة معالجة مشكلة الدراسة.

٣– جمع الإطار الفكري للدراسة وتحليله.

٤– تحديد وتحليل دراسات الحالة والنماذج المحلية والدولية التي يمكن أن تفيد نتائجها في الإجابة على تساؤلات الدراسة.

٥– استعراض النتائج وعمل جلسات عصف ذهن لمناقشاتها ووضع التصور الإرشادي.

٦– صياغة التقرير النهائي للدراسة.

آليات صناعة الكتاب المدرسي:

للإجابة على التساؤل الأول للدراسة والذي ينص على:

" **ما سبل تحسين صناعة الكتاب المدرسي الراهن في مصر وفقا للمعايير الدولية كما تظهرها دراسات الحالة؟** " تم استطلاع دراسات حالة ونماذج دولية حيث تذخر أدبيات التربية بالعديد من الرؤى والأفكار التي تتناول عملية صناعة الكتاب المدرسي والتي يمكن تصنيفها إلي:

١- سلوكية موجهة لتخطيط وتطوير وثيقة الكتاب المدرسي.

٢- مادية وفنية، تؤدي بوثيقة الكتاب للخروج إلى حيز الوجود التربوي عن طريق طباعته.

وتتلخص المصادر العلمية لصناعة الكتاب المدرسي في:

١- **فلسفة التربية:** يشتق المختصون على أساسها الأهداف التربوية العامة التي سيحققها الكتاب لدى التلاميذ.

٢- **ملائمة المرحلة التاريخية للمجتمع المعنية بالكتاب المدرسي:** تحديد ومراعاة متطلبات وتطلعات المرحلة التاريخية للمجتمع التي سيكون للتلاميذ المستهدفين من إعداد الكتاب الدراسي لهم فاعلين فيها مستقبلا.

٣-**المجالات الأكاديمية المتخصصة:** يأخذ المختصون من هذه الميادين المعرفة الأكاديمية المتخصصة بموضوع الكتاب، كالتاريخ والجغرافيا، أو الكيمياء، أو العلوم الطبيعية....الخ كما يبنون على أساسها أنشطة التعلم والتحصيل المتخصصة في كل موضوع،

٤- **التطورات العلمية والتقنية المعاصرة:** يثري المختصون أهداف ومعارف وأنشطة الكتاب المدرسي، بما هو سائد علميا وتقنيا في العصر، شريطة أن تبدو أسرع إدراكا وتحصيلا من التلاميذ، وأجدى تعليما من قبل المدرسين.

٥- **ثقافة المجتمع:**يحلل المختصون كافة بيانات الكتاب السابقة (أهداف، معارف، أنشطة) لتتوافق مع المبادئ أو العموميات الثقافية للمجتمع وثوابتها، واختيار معارف وأنشطة ثقافية تتحقق من خلالها الأهداف المأمولة.

٦- **علم النفس ومرحلة نضج التلاميذ / الطلاب:** أن يتلاءم محتوى الكتاب المدرسي المعتمد و المقبول من المجتمع نفسيا وإنسانيا، ليصبح قابلا للتعلم من طرف التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار:

- القدرات العامة للتلاميذ وتنمية ذكاءاتهم المتعددة.
- موائمة محتوى الكتاب المدرسي من أهداف ومعارف وأنشطة، مع خصائص المرحلة التي يعيشها عموما التلاميذ، جسميا و وعقليا ولغويا واجتماعيا وعاطفيا.
- أساليب الإدراك أو التعلم، وذلك لتحديد صيغ تقديم الكتاب المدرسي للتلاميذ، سلوكية، وسمعية بصرية، أو مركبة سمعية بصرية.

المصادر الفنية لصناعة الكتاب المدرسي:

١- **اللغة وفن الكتابة:** يقوم بها اللغويون، وذلك بكتابة محتوى الكتاب المدرسي، وتنظيم المحتوى منطقيا، بحيث يساعد على القراءة والتعلم، ويزيد من الحصيلة اللغوية عند المتعلم.

٢- **وسائل وتكنولوجيا التربية:** أي تطعيم المادة الدراسية للكتاب المدرسي بما يناسبه من رسوم وأشكال وصور توضيحية، تساعد على تصوير الأفكار النظرية، وتقريب فهمهما من التلاميذ.

٣- **فن الإخراج والطباعة:** ويتمثل في التصفيف الإلكتروني الدقيق للمادة، وإخراج المادة مع اختيار الألوان المناسبة، ثم دفع المادة إلى التطوير، وتطوير ألواح الطبع، وسحبها على الورق المناسب.

٤- **الإخراج الفني للكتاب المدرسي:** أي إعداد وثيقة الكتاب المدرسي التي نتجت عن عمليات التخطيط، على شكل نسخ أو مواد جاهزة للاستخدام من التلاميذ، وبهذا الصدد، ينبغي أن يراعى في الإخراج ما يلي:

- أن يكون غلاف الكتاب متينا وجذابا ومصنوع من الورق المصقول.
- أن يكون حجم الكتابة (البنط) مناسبا لسن المتعلم وقدرته على القراءة.
- أن تكون عناوين الفصول (الرئيسية والفرعية) ملونة بلون مختلف عن لون النص، من أجل التركيز عليها لدى المتعلم.
- أن يكون عرض الموضوع في فقرات مرتبة ومنمقة ومستقلة، بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة رئيسية.
- أن تكون الوسائل التعليمية مناسبة للموضوعات، وصحيحة ودقيقة علميا، مع ضرورة جاذبيتها للمتعلم.
- يجب أن يتم التعقيب في آخر كل فصل على الأفكار الرئيسية له، مع العناية بالتقويم المستمر، شريطة أن تكون الأسئلة واضحة ودقيقة في كتابتها.

ويعيب كل من فيليب وجيل (Philip & Dail,1988) على عملية صناعة الكتاب المدرسي في الدول العربية أنه **يعد لكي يستخدم كمصدر وحيد للمعرفة** على اعتبار أن كل ما يجب أن يكتسبه المتعلم متضمن في الكتاب المدرسي، وكأنها منزلة من المعلم أو المؤلف ولا مجال لمناقشتها. بينما الأصل أن تكون المادة التعليمية وسيلة للوصول إلى الهدف بحيث تسمح للطالب بإبداء الرأي والمناقشة.

ومن ثم فإن إعادة النظر في عملية صناعة الكتاب المدرسي في مصر أصبحت ضرورة ملحة ليستطيع التلاميذ /الطالب مواجهة المستجدات ووضع الحلول للمشكلات وإبداء الرأي حولها، وتزويدهم بالمعلومات التي تمكنهم من إشباع حاجاتهم وتتماشى والتقدم العلمي بما فيه من تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة و يساعدهم على تكوين اتجاهات إيجابية قادرة على بناء شخصياتهم وممارسة التفكير الناقد من خلال التعلم النشط وتشجيعهم على الإطلاع والقراءة.

ويرى سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٣) أن الكتاب الدراسي في مصر بوضعه الراهن لا يساعد على إقامة العلاقات الفعالة التي تربط التلميذ /الطالب ببيئته الطبيعية والاجتماعية و التي تمثل تكون قوام الخبرة لهم، وبالتالي لا تتمكن المدرسة من أن تهيئ بيئة تتسم بالحيوية والواقعية يمكن أن يحدث فيها مثل هذا التفاعل، وحتى يمكن للتلميذ أن يكتسب من هذا التفاعل المعاني المهمة اللازمة لزيادة كل من " **خبرته وتعلمه** ".إن رفض مدارسنا أن تكون أماكن للحياة إنما هو بمنزلة **انتحار أخلاقي للمجتمع** الذي نعيش فيه.حيث يخبرنا علماء النفس المعرفي بأن التعلم يستند إلى مبدأين مهمين:

أولا: أن ما نتعلمه يجب أن نمارسه.

ثانيا: أننا لا نتعلم كل شئ نمارسه، فنحن نتعلم فقط الشئ الذي ننجح في أدائه.

وتتم عمليات التعلم (إسحاق أحمد فرحان وآخرون، ١٩٨٤: ١٥٣ -١٥٤) الذي تحقق التفاعل بين المتعلم وبيئة التعلم من خلال ما يمكن تسميته بمجموعات التحري والبحث Group Investigation, عن المعرفة من قبل التلاميذ /الطلاب. وتبدأ كل عملية تحر واستقصاء" بموقف مثير يستجيب له الطلاب، ويكتشفون من خلاله التناقضات بين اتجاهاتهم وأفكارهم وأنماط إدراكهم، وعلى أساس هذه المعلومات، يحددون المشكلة التي يتحرونها أو يتقصونها، ويحللون الأدوار اللازمة لحلها، وينظمون أنفسهم ليأخذوا هذه الأدوار، ثم يقومون بها، ويكتبون تقاريرهم حولها، ويقيمون النتائج التي يتوصلون إليها، وهذه الخطوات يمكن إثراؤها بالقراءة وبالاستقصاء الشخصي وبالتشاور مع ذوى الخبرة "، وهذا من الأبعاد التي تبرر إجراء الدراسة الحالية.

دراسات حالة لصناعة كتب دراسية وفقا للموصفات الجيدة:

نقدم لدراسة حالتين لكتب دراسية تراعي كل منهما المواصفات الجيدة لصناعة الكتاب المدرسي كنموذج يمكن القياس عليهما بالنسبة لصناعة الكتاب الدراسي في مصر:

الدراسة الأولى: " كتاب القراءة للصف الثالث متوسط من النظام التعليمي الفرنسي

"وهي دراسة أجراها **محمد بوذيان تيغزة** (ندوة بنـاء المـنهج، **٢٠٠٣**) بهـدف البحـث عن الدلالات القيمية والتربوية والثقافية التي ميزت بناء وصناعة هذا المقرر الدراسي، وتقـدم الدراسة لنا نموذجا جيدا لبناء محتوى تعليمي يحقق الغايات المنشودة من تعليم اللغة وهي تركز علي صناعة المحتوى وتنظيمه:

عينة الدراسة هي " **كتاب القراءة للسنة الثالثة من دورة التوجيه (السنة الأخيرة من التعليم المتوسط)** "، الذي أشرف على وضعه وتأليفه أربع مختصين في الأدب الكلاسيكي والأدب الحديث (مع تأليف كتب القراءة الأخرى لتغطية جميع سنوات التعليم المتوسط)، بتكليف من دار النشر: لاروس ــ بورداس Larousse- Bordas. وتفيد هذه السلسلة وكتب القراءة البديلة من تأليف دور نشر أخرى متخصصة في الكتب المدرسية في التأكد من صدق الاستنتاجات، أي التحقق من قابليتها للتعميم.وهي كتب طبعت على ورق جيد شبه مصقول توظف فيه الألوان لتكمل الدلالات الخاصة بتعلم مهارات اللغة.

تمثلت الأهداف العامة لكتاب القراءة في:

(أولا) **اكتشاف متعة القراءة والمطالعة:** ونلاحظ هنا أن المؤلفين استعملوا تعبير **اكتشاف متعة القراءة** أو المطالعة (decouvrir aux eleves le plaisir de la lecture) بدلا من **اكتساب أو إكساب الطالب متعة القراءة** (faire acquerir...)، للدلالة على أن القراءة في جوهرها مواقف ديناميكية (وليست نصوصا جامدة) تخاطب عقل ووجدان التلميذ ليتفاعل معها، ويوظف قدراته العقلية للتعامل مع مواقف الإثارة العقلية التي تبعث عليها النصوص.

(ثانيا) مساعدة التلاميذ أو الطلاب على بناء أسس ثقافة فردية أو شخصية (culture personally): يشارك الطالب بمساعدة كتاب القراءة في **بناء مرجعية قيمية ومعيارية فردية**، التي وإن انطوت على مواطن تقاطع والتقاء مع مرجعيات الأفراد الآخرين في المجتمع ــ إلا أنها لا تخلو من بصمات الفرد في تشكيلها وبنائها.

(ثالثا) التدرب على منهجية لكي يتحول الطالب إلى **قارئ يتمتع بالاستقلالية وعدم الاعتماد:** و يركز على التدريب على طرق في التفكير قائمة على حرية الرأي، وعلى نبذ المجاراة والانصياع لسلطان رأي الآخرين التي تمحي فرديته، وتذيب تميزه، وتحيله إلى مجرد متغير تابع في معادلة التفاعل الاجتماعي. ولا يقصد بالاستقلالية عدم الاحتياج وعدم التواصل

بالآخر، وإنما يقصد بها تعزيز توكيد الذات عبر تكوين آراء شخصية غير اجترارية في المواقف المختلفة، وإبراز شخصيته فيما يقرأ ويكتب، وعند تواصله الخطابي بالآخرين.

(رابعا) الارتقاء بالطالب إلى أن يكون قارئا يتحلى بالتفكير الناقد: والتفكير الناقد هو أحد الأبعاد الهامة لأنواع التفكير المركب الذي يشمل: تفكير التفكير (meta-cognitive thinking)، والتفكير الناقد(critical thinking)، والتفكير الإبداعي أو التباعدي (creative or diverging thinking)، وحل المشكلات (problem solving)، واتخاذ القرار(decision making). والتفكير الناقد نشاط عقلي منطقي، يتسم بالفطنة، والحساسية للمشكلات، والتحقق من الشيء وفحصه وتقييمه والحكم عليه، معتمدا في ذلك محكات ومعايير متفق عليها أو مقبولة.

تحليل الخطاب التفسيري (النصوص الشارحة) في الكتاب عينة الدراسة:

يلاحظ عند الفحص الأولي لمادة كتب القراءة، سواء تعلق بالكتاب قيد التحليل، أو كتب القراءة الأخرى التي تم الإطلاع عليها (كتاب قراءة آخر مخصص لنفس السنة، وكتاب القراءة للسنة الثانية متوسط)، أن المؤلفين تخلوا عن انتقاء نصوص القراءة على أساس المعيار الجمالي الأدبي، وعلى أساس معيار المحتوى والدلالة، وعمدوا ــ بدل ذلك ــ إلى انتقاء النصوص على أساس دلالتها الاتصالية، وما يرتبط بالاتصال من قدرات ومهارات عقلية وسلوكية.

وإجمالا، فإن كتب القراءة التي تغطي السنوات الأربع من التعليم المتوسط (حلقة المراقبة والتكيف، حلقة التوسع والإثراء، وحلقة التوجيه)، يلاحظ أن تنظيم نصوص القراءة، وتوزيعها على فصول الكتاب تخضع لمحك **وظيفتها التواصلية** من جهة وما تنميه لدى القارئ **من قدرات عقلية ومهارات المرتبطة بالتواصل** من جهة أخرى. ولذلك تم تصنيفها على النحو التالي:

(أولا) الخطاب أو النص الإخباري القصصي Le discourse informative et narratif: ويركز على إيراد الوقائع المختلفة سواء أكانت على شاكلة أخبار أو أنباء، أو ذكر معلومات وحقائق، أو سرد قصص وحكايات. وتركز كتب القراءة للسنة الأولى متوسط (حلقة المراقبة والتكيف) على هذا النوع من الخطاب.

(ثانيا) الخطاب الوصفي Le discours descriptif: وهي النصوص التي تجيب عن السؤال المنطقي: (كيف؟). وتركز على وصف وتبيان خصائص الأشياء والموضوعات

والوقائع. وإذا كان الخطاب القصصي يقوم أحيانا على الوصف المرتبط بالبعد الزمني، أو بالسياق التاريخي، فإن الخطاب الوصفي هو خطاب لاتاريخي، ولا زمني. وتستهدف كتب القراءة للسنة الثانية متوسط (حلقة التوسع والإثراء) التعمق في دراسة النصوص الوصفية، وربطها بالنصوص الإخبارية القصصية، مع التمهيد للنصوص الشارحة أو التفسيرية.

(ثالثا) الخطاب التفسيري (النصوص الشارحة) le discours explicatif: ويستهدف التوضيح والشرح والتفسير والتأويل، كما يهدف إلى تحقيق الفهم والاستيعاب لدى القارئ، وبالتالي فهذا النوع من الخطاب أو النصوص يجيب عن السؤال المنطقي (لماذا؟). وتركز كتب القراءة للسنة الثالثة متوسط (حلقة التوسع والإثراء) على النصوص الشارحة، كما تتناول نصوصا تمهيدية للخطاب المحاجي الإقناعي.

(رابعا) الخطاب الإقناعي (المحاجي) le discours argumentatif: ويتمثل في النصوص التي تنطوي على الأدلة والحجج والبراهين والأطروحات المختلفة بهدف التأثير على الآخرين معرفيا ووجدانيا وسلوكيا. و يسمى بالخطاب أو النص الإقناعي أو المحاجي؛ ويفضل تسميته **بالمحاجي** بسبب أن اللفظ "إقناعي" رغم سهولة فهمه من طرف القارئ إلا أنه مفهوم مشبع بالبعد الذهني المعرفي بينما يستهدف الخطاب القائم على الحجية التأثير على الفرد معرفيا ووجدانيا أيضا. كما أن الحرص على دقة الترجمة يهيب بنا إلى استخدام لفظ محاجي بدلا من لفظ إقناعي، وتستهدف كتب القراءة للسنة الثالثة متوسط (حلقة التوجيه) التعمق في دراسة النصوص المحاجية، كما تتناول أيضا دراسة النصوص الشارحة ونصوص السير الذاتية.

ويستنتج من استعراض النصوص **وفقا لدلالتها الاتصالية**، أن النصوص الشارحة تشكل موطن التركيز للسنة الرابعة، ويمتد الاعتناء بها إلى السنة الثالثة متوسط، فاسحة المجال لهيمنة النصوص المحاجية ونصوص السيرة الذاتية.

وتبطن النصوص الشارحة بقضايا حرجة، ولعل أهمها قضية الهوية (الفرنسية)، قضية التميز العنصري، قضية علاقة تكافؤ الفرص بالجنس والعرق والجنسية، قضية المواطنة الفرنسية وإشكالية اندماج الأجانب ومعاملتهم، قضية تأثير التطور التكنولوجي (التليفون المحمول كمثال) على الاتصال الاجتماعي المباشر، قضية الاستنساخ ومعضلاته الأخلاقية. وهذه القضايا الحرجة ، على اختلافها الظاهري لها قواسم قيمية كامنة مشتركة وهي: (أ) الحرية الفردية، (ب) الحقوق الفردية (أجنبيا كان أم فرنسيا)، (ج) المساواة الفعلية، (د) تثمين

الإنسان، (هـ) صيانة كرامة الإنسان فرنسيا كان أم أجنبيا، وأخيرا (و) الاتصال أو التواصل كبعد إنساني اجتماعي حيوي.

تحليل الخطاب المحاجي الإقناعي:

يغلب الخطاب المحاجي على جميع الأنواع الأخرى بنسبة تصل للنصف وتتمشى هذه الوضعية مع الأهداف المعلنة من قبل مصممي البرامج أو المناهج فيما يتعلق بكتب القراءة التي تختص بالتعليم المتوسط. فإذا كانت كتب القراءة في السنة السادسة (السنة الأولى من التعليم المتوسط التي تسمى بحلقة المراقبة أو المتابعة) تركز على الخطاب أو النصوص الإخبارية القصصية، وفي السنة الخامسة (السنة الثانية من التعليم المتوسط التي تسمى بحلقة التوسع والإثراء) تركز على الخطاب الوصفي، وفي السنة الرابعة (السنة الثالثة من التعليم المتوسط التي تسمى بحلقة التوسع والإثراء) تركز على الخطاب التفسيري أو النصوص الشارحة، فإن كتب القراءة في السنة الثالثة (السنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تسمى بحلقة التوجيه) تركز على الخطاب المحاجي الإقناعي، وتتعمق في تحليل نصوصه.

بعد التحري الاستقصائي للنصوص، استنتجنا أربع إستراتيجيات للدلالة على حجية النص وهي:

أولا ـ استراتيجية توظيف الأفكار في الإقناع (حجية الأفكار): وتتعلق بالمحتوى المعرفي للحجج، والتعرف على الأفكار المساندة لوجهة نظر والأفكار المضادة لها، وعلى المنطق تنظيم الحجج المساندة والحجج الناقدة في الخطاب الواحد.

ثانيا ـ استراتيجيات توظيف الأمثلة في الإقناع (حجية الاستشهادات): وتتعلق باقتباس الأفكار والحكم والأقوال المأثورة التي توظف في الإقناع، كما تتعلق بتوظيف القصص، والنكت، والحكايات، والحوادث، لتعزيز القوة الإقناعية للحجج.

ثالثا ـ استراتيجيات توظيف الوجدان في الإقناع (حجية الانفعالات والعواطف المستثارة): وتتعلق بالتأثير على الآخر عن طريق الإغراء أو الصد، التشويق أو التنفير، الترغيب أو الترهيب، الطمأنة أو التخويف، وغيرها من الحالات الوجدانية الذي يهدف المتصل إلى إثارتها للتأثير على سلوك الآخرين.

رابعا ـ استراتيجية توظيف الصور والرسوم في الإقناع (حجية الصورة): ولعل أكثرها ورودا اللقطات والصور الإشهارية التي تستهدف التأثير على حاجات ورغبات وميول المستهلك، وعلى سلوكه الاستهلاكي. فمن ضمن الصور الإقناعية، صورة إشهارية لنوع من

الماء المعدني. ففي خلفية الصورة التي تغطي صفحة كاملة بألوان طبيعية زاهية نشاهد مشهدا طبيعيا جذابا ترصعه قمم جبال بيضاء من الثلج، وأسفلها غابة من النبات والأشجار الخضراء، وينساب من بين جنبات الوادي ماء زلال. وفي أعلى الصورة نقرأ: أشرب "ثونون" (اسم الماء المعدني) يجعل الأشجار تنمو، ثم أسفل هذا الشعار نقرأ شعارا آخر مكتوبا بخط أصغر من الأول: قنينتان من الماء المعدني يساوي مترا مربعا من الغابة المغروسة. ولا يقل غرابة عن هذين الشعارين أن نرى بجانب الشعار صورة يد وهي تحمل بعض التراب الخصب ولقد غرست في هذا التراب الذي تحمله اليد نبتة في طور النمو. إذن الربط بين صفاء الطبيعة التي يحبها الناس وبين شرب الماء المعدني (على الرغم من أن العلاقة بينهما غير مباشرة)، يضفي على الموضوع قوة إقناعية. فالاتجاه الإيجابي القوي الذي تحظى به الطبيعة لدى الناس ينتقل إلى الماء المعدني عن طريق هذا الاقتران الشرطي.

وكمثال آخر نجد صورة تظهر يدا وهي قابضة بشدة على قلم، ولقد كتب على أعلى الصورة: "**ضد التعذيب تمتلك سلاحا**"، وذلك للدلالة على قوة القلم وسلطته في محاربة الظلم والقهر، واسترجاع الحقوق والذود عنها.

إن النصوص المحاجية المختلفة على تعددها تخدم ثلاث غايات، أي تستهدف إبراز وتطوير ثلاث أهداف كبرى: غايات اتصالية، غايات قدراتية مهارية، وغايات قيمية. وسنوضح كل من هذه الأهداف الكبرى:

(أولا) الغايات الاتصالية: إن الخطاب المحاجي يشكل بعدا جوهريا من أبعاد الموقف الاتصالي. فالموقف الاتصالي لا يمكن اختزاله إلى مجرد انتقال المعلومات من المرسل إلى المستقبل' بل يشتق معناه ودلالته مما ينطوي عليه من تفاعل وتبادل التأثير والتأثر بين الأفراد. والخطاب المحاجي يستهدف التأثير على الآخر، ولا يكتفي بمجرد نقل المعلومات، أو مجرد التوضيح. ولكي يحقق الخطاب المحاجي التأثير المنشود، يعمد إلى توظيف الأفكار ذات الحجية، وتوظيف الأمثلة والاستشهادات، وتوظيف الصور والرسوم، وتوظيف الوجدان والانفعالات.

وعمد المؤلفون إلى اقتباس معظم نصوصهم من الجرائد والمجلات الحديثة ذات الاهتمام بإشكاليات وهموم الحاضر والواقع المعايش. ولذلك انطوت النصوص المحاجية افقناعية على (٧) نصوص فقط مقتبسة من مصادر أدبية (نصوص أدبية محضة)، واحتوت على (١٣) نصا مستمدة من وسائل الاتصال الجماهيري المكتوبة، ولا سيما الصحف اليومية المشهورة والمجلات.

(ثانيا)الغايات المهارية: وتستهدف إبراز وتطويرالعمليات العقلية التي تشكل الحجج والإقناع مثل:

ــ القدرة على التصنيف وفقا لمحك أو محكات التصنيف.

ــ القدرة على المقارنة لاستجلاء مواطن الاتفاق والاختلاف في الأطروحات المختلفة.

ــ مهارة تعريف المشكلة وتوضيح ظروفها وحيثياتها

ــ مهارة تحديد الأهداف والتوجهات.

ــ فن وضع الأسئلة الاستكشافية أو الاستقصائية.

ــ فن التلخيص والاختزال.

ــ القدرة على تكوين محكات أو معايير واضحة ودقيقة لإصدار الأحكام.

ــ القدرة على الإثبات بتقديم الأدلة على صحة الرأي أو الادعاء.

ــ القدرة على الإفاضة أو الاستفاضة بإضفاء تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة.

ــ مهارة المرونة في تغيير وجهة التفكير حسب مقتضيات الموقف.

ــ القدرة على تحليل الأفكار وإعادة تركيبها.

ــ القدرة على الربط بين الأفكار وتنظيمها.

ــ القدرة على اكتشاف الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.

ــ القدرة على التعبير اللغوي من حيث الدقة والمرونة في الصياغة.

ــ فن الاستشهاد والاقتباس وتوظيف الأمثلة.

(ثالثا) الغايات القيمية: يمكن استنتاج قيما متنوعة عند الفحص المتأني للخطاب أو النصوص المحاجية الإقناعية. ولعل أهمها ما يلي:

١ ــ احترام البيئة الطبيعية حفاظا على التوازن البيئي: وتثير النصوص ذات العلاقة بالبيئة معضلة الحفاظ على الحيوانات المفترسة، وشكوى المزارعين من أضرارها على محصولاتهم الزراعية وعلى تربية الأغنام التي تتضرر كثيرا بالافتراس.

٢ ـــ صيانة إنسانية الإنسان عند ما يحاول العلم تجاوز حدوده، وحدود الحياة البشرية وحدود الأخلاق. ويشير النصان أحداهما بطريقة شارحة رصينة، والآخر بلهجة ساخرة، الحدث العلمي المذهل المتمثل في ولادة أول خروف في العالم الذي تم إنتاجه بطريقة الاستنساخ، والذي اشتهر باسم "دوللي". وبعد ولادة دوللي، نشطت بحوث الاستنساخ بشكل محموم، وتوالت الأنباء عن استنساخ أنواع متعددة من الحيوانات، بل وامتد التفكير إلى محاولة استنساخ البشر. ولذلك يثير النصان المعضلات الأخلاقية والدينية عند محاولة العبث بالخارطة الجينية للإنسان.

استراتيجيات توظيف الرسوم والصور:

ينطوي الكتاب على عدد كبير من الرسوم والصور. وتتموقع الصور بالنسبة للنصوص موقعا مختلفا. ويمكن تصنيفها وفقا لمواقعها إلى ثلاثة أصناف:

أولا ـــ الصور والرسوم التمهيدية: وهي التي تتصدر كل فصل من فصول الكتاب.

ثانيا ـــ الصور أو الرسوم المتنية: وهي التي تتخلل النص أو توجد في نهايته.

ثالثا ـــ الصور والرسوم السياقية المنفردة: وهي التي توجد في سياق معين للفصل (سياق تفسيري، سياق إقناعي، وغيرها) ولا ترافق نصا معينا، وإنما توظف لذاتها لتوضح أمرا معينا، إن كان السياق تفسيريا، أو تستهدف التأثير على القارئ إن كان السياق إقناعي.

ولكي نقف على دلالة الصور والرسوم ووظيفتها، وعلى مدى انسجامها مع النمو والتطور العقلي والانفعالي للتلمي١ في هذه المرحلة العمرية، لابد أن نعرف كيف يدرك التلميذ الصور والرسوم التي يشاهدها في سياق معين، وكيف يقرؤها ويتمثلها. ومعرفة كيفية إدراك التلميذ لها وقراءتها يقتضي معرفة كيف يبني الطفل عالمه المدرك من خلال ما ينتجه من رسوم، أو كيف يتمثل التلميذ في مرحلة عمرية معينة محيطه عن طريق رسومه.

إن نشاط الرسم لدى التلميذ في سن الطفولة المتقدمة يتسم بالتلقائية، والذاتية، والمبالغة والحذف (أجزاء الرسم التي يركز عليها يبالغ في إبراز أبعادها، ويقزم أو يحذف العناصر الأخرى التي لا تثير انتباهه رغم وجودها في الواقع)، وبنشوة تكرار نفس الرسم (رسم الشيء بنفس الطريقة)، والتسطيح (الأشياء المرسومة لا تحجب بعضها بعضا وفقا لتقدمها أو تأخرها)، والشفافية (محتويات البيت تظهر من خلال جدرانه)، مبدأ الإبراز بالجمع بين المنظورات المسطحة في الرسم الواحد (رسم العربة كما تظهر من الأعلى لأن ذلك يبرز محتوياتها، ورسم الحيوان الذي يجر العربة رسما جانبيا لأن المنظور الجانبي يبرز أجزاء

الحيوان، وبالتالي يجمع بين منظورين متناقضين في ذات الرسم لأنهما يحققان مبدأ الإبراز)، الجمع بين الأمكنة والأزمنة المختلفة في حيز واحد، استخدام الألوان وفقا لمبدأ التفضيل الذاتي لا وفقا لمبدأ ما هي عليه ألوان الأشياء في الواقع (استخدام اللون غير اللون الأزرق لتلوين المسطحات المائية كالبحار والبرك والوديان وغيرها رغم أن الطفل يعرف أن المسطحات المائية تظهر زرقاء للمشاهد)، استخدام الخطوط شبه الهندسية في الرسوم. قصارى القول، أن الطفل يبني عالما من خلال نشاط الرسم كما يتخيله أو يتمثله أو يتصوره لا كما يراه أو يشاهده في الواقع.

لكن في مرحلة الطفولة المتأخرة، يأخذ الطفل في التخلي شيئا فشيئا عن اتجاهه الذاتي، أي طريقته التخيلية والتمثلية في بناء الواقع الذي قد يختلف كثيرا عن الواقع المرئي إلى الواقعية الحسية الموضوعية. فلم يعد المحيط امتدادا لذاته، بل ارتسمت الحدود التي تميز كيان ذاتية الطفل وكيان الواقع المستقل بوجوده الموضوعي عن الذات. فثمة إدراك واضح المعالم للأنا والآخر، وشعور متنام بتمايزه وفرديته. ومن الطبيعي أن يرافق هذا النمو تحول تدريجي في التعبير الفني (رسوم الأطفال) الذي أمسى أكثر واقعية وموضوعية.

وتتضح مدى مواءمة اللغة الرمزية التعبيرية كما تتجلى في الرسوم والصور للبنية النفسية والوجدانية لطالب التعليم المتوسط، ومدى انسجامها لتوقعاته ورغباته، ويلاحظ عزوف المؤلفين النسبي عن استخدام الصور والرسوم المختلفة كزخارف جمالية لترصيع النص وتجميله وزخرفته. لقد وظفت الرسوم توظيفا تعبيريا **(كلغة تعبيرية رمزية متميزة)**، ولم توظف توظيفا زخرفيا لاحقا بالنص. ووظفت **كوسائط دلالية (عن القيم والاتجاهات والمثل)** قائمة بذاتها، وكمحفزات على التفكير والمقارنة والاستنتاج بفنيات تختلف عن الفنيات التي تعتمدها النصوص. ويمكن تفصيل استراتيجيات توظيف الرسوم والصور فيما يلي:

١ ــ وظيفة تكثيف الأفكار التي تمت بصلة إلى موضوع واحد وتلخيصه في منظر قوي الدلالة.

١ ــ وظيفة إسقاطية للدلالة على قوة الصورة ذات البينية الغامضة التناظرية في الدلالة على مكنونات الذات بإسقاط الرغبات الذاتية على الصورة حين قراءتها، أو محاولة فهمها.

١ ــ لقد تفطن المؤلفون إلى وجود قواسم مشتركة عديدة بين رسوم الأطفال ورسوم الفنانين، ولذلك انطوى الكتاب على رسوم عديدة لفنانين تحمل قسمات وملامح رسوم الأطفال،

لأن هذا التقارب كفيل بحفز الطفل إلى التناهي مع هذا النوع من الرسوم، والتأثر بها والتفاعل معها.

رابعا – وظيفة قيمية دلالية: كما اضطلعت الصور والرسوم بإبراز بعض القيم بالدلالة عليها مباشرة، أو بالدلالة على ما يناقضها إمعانا في التأثير على القارئ. فبجانب الدلالة على قيم الالتزام، وسلاح الكلمة أو القلم (حرية التعبير)، والعدل الاجتماعي، والمساواة في الحقوق، والأخوة، والتسامح، والسلام، والرفق بالحيوانات واحترام البيئة، تبرز صور ورسومات أخرى مآسي الحروب والخراب الذي تخلفه، ومواقف من الجور والظلم، ومشاهد من الطفولة البريئة المشردة، ومشهد إعدام أحد أفراد المقاومة الفرنسية خلال الحرب العالمية الثانية.

الدراسة الثانية: "كتاب العلوم الاجتماعية.. استراليا"

قام عبد الله ناصر الصبيح بدراسة تحليلية لكتاب العلوم الاجتماعية باستراليا عام ٢٠٠٣:

عنوان الكتاب: الدراسات الاجتماعية والبيئية ("SOSE" Studies of Society and Environment) الطبعة الثانية، سنة النشر ٢٠٠٠ ويقع في أربع أجزاء وقد شارك في تأليفه عدد كبير من المؤلفين، الناشر: مؤسسة جون وايلي والأبناء المحدودة في أستراليا John Wiley and Sons Australia. Ltd.

عدد أجزاء الكتاب وفصوله وصفحاته: يتكون الكتاب من أربعة أجزاء: الجزء الأول يتكون من ٢٧٠ ص والثاني ٢٦٢ص، والأول والثاني يتكون كل منهما من عشرة فصول، والثالث ٣٣٦ص وهو ١٢ فصلا، والرابع ٣٥٧ص وهو ١٣ فصلا، والكتاب من الحجم الكبير.

المرحلة الدراسية التي ألف لها الكتاب: والكتاب مقرر للمستويين الخامس والسادس ونصيب المستوى الخامس الجزءان الأول والثاني والجزءان الباقيان من نصيب المستوى السادس.و توجد رسوم توضيحية وطباعة الكتاب ملونة كما أن ورق الكتاب مصقول وملون يغلب عليه الألوان الفاتحة، حجم بنط الكتابة: ١٢ولغة الكتاب: الإنجليزية، ومستوى لغة الكتاب من حيث الصعوبة: متوسطة.

طريقة تصميم الكتاب:

يبدأ مقرر كل صف بجدول يتضمن الأهداف التعليمية outcomes مقسمة حسب العلوم الثلاثة التي تناولها المقرر: و في العمود الأول الهدف التعليمي وفي العمود الثاني ما يشير إلى

تحصيله ثم يتلوه عمودان حدد فيهما الوحدات التعليمية التي تتناول الهدف المذكور. وكل عمود مختص بجزء من أجزاء الكتاب.

وكل علم خصص له لون يميزه فالتاريخ ميز باللون الأزرق والجغرافيا ميز باللون الأخضر والاقتصاد والمجتمع ميز باللون الأصفر. والموضوع العام للكتاب هو الدراسات الاجتماعية وتشمل التاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد والمجتمع.

المواضيع الفرعية للكتاب:

الكتاب الأول: مقدمة في التاريخ، مصر القديمة، الإغريق القديمة، روما القديمة، الإمبراطورية الصينية، مهارات الجغرافي، البيئة الاسترالية، الصحارى، الحيوانات النادرة، نظام استراليا السياسي والقضائي

الكتاب الثاني: الحياة في العصور الوسطي، القصور والفرسان، النهضة والإصلاح، اليابان في العصور الوسطي، المهارات الجغرافية المتقدمة، الأحوال الجوية وتقلبات الجو، إذا كنت تعيش في الغابات فتذكر أنها قد تحترق، الغابات الاستوائية، الاقتصاد والمجتمع

الكتاب الثالث: الاستقرار والصراع، الباحثون عن الذهب، وحراس الغابات، اتخاذ أستراليا موطنا الحرب العالمية الأولى، كلنا أستراليون.. أليس كذلك؟، السواحل وشواطئ البحار، الأرض الطائشة، الطبيعة الزراعية المتغيرة، مدخل إلى الاقتصاد الأسترالي، الحكومة في أستراليا، العمل في أستراليا، إدارة عملك التجاري.

الكتاب الرابع: الحرب العالمية الأولى (نفس الفصل الرابع من الكتاب الثالث)، مابين الحربين، أستراليا والحرب العالمية الثانية، العالم منذ عام ١٩٤٥ ، قضايا أساسية في أستراليا الحديثة، التعامل مع القانون، الوظيفة والعمل، إدارة العمل التجاري، أستراليا والاقتصاد العالمي، الهواء الذي نتنفسه، أستمع.. أرضنا تبكي، الغابات، البيت الكامل: نظرة على سكان العالم ومواضيع الكتاب عرضت على شكل متدرج يراعي السياق التاريخي والانتقال من العام إلى التفصيل.

فالجغرافيا مثلا بدأ الحديث عنها **بالمهارات التي يحتاجها الجغرافي** ثم انتقل الحديث إلى موضوعات جغرافية أكثر تفصيلا وخصوصية مثل الحديث عن البيئة والصحارى والحيوانات المهددة بالانقراض.وقدم أمثلة وتطبيقات، تناول الكتاب القيم الاجتماعية السياسية في ضوء القيم الغربية مثل الديمقراطية، وحرية التعبير، كذلك ركز الكتاب على أهمية العمل للحياة بأنواعه المختلفة سواء كان يدويا أو ذهنيا. ووجه الطالب لمعرفة قدراته ومهاراته وطبيعته

الشخصية قبل الإقدام على عمل. وقدم قيم حماية البيئة، وقيم الحياة بشكل عام: الليبرالية، التعدد الثقافي، الهوية الأسترالية Australians. كذلك قيم الأسرة مثل تحديد النسل ويمثل ذلك بعض عناوين فصول الكتاب: "الزيادة في السكان زيادة في المشاكل" (more people, more problems). وقدم قيم اقتصادية مثل قيم حرية السوق والملكية الفردية، كما يتناول الكتاب عادات المجتمع وتقاليده، ويظهر ذلك كله أن الكتاب يسهم في تشكيل شخصية الدارسين بما يقوي علاقتهم بمجتمعهم أو بالقيم التي يتناولها الكتاب.

فقد تناول المؤلفون هذه القضية من خلال عدد من الوحدات منها وحدة عن الهوية الأسترالية Australians، وهي الوحدة الثالثة من الكتاب الثالث وعنوانها" اتخاذ أستراليا موطنا " Calling Australia home.، ومنها وحدة عن الحكومة الأسترالية في الكتاب الثالث وأخرى عن كيفية إدارة أموالك. تناول المؤلفون التطور الذي مر به مفهوم الأسترالية وعلاقة الهوية الأسترالية بالفن والأدب والسياسة والعمل والرياضة وأنهوا الوحدة بالحديث عن الدستور والبرلمان، وهذه عناوين الوحدة:

معنى تصبح أستراليا Becoming Austrian

الأسترالية في الأدب Australians in literature

الفن الأسترالي Australian art: a new vision

النمو السكاني الحضري An urban population

الرجل في العمل Men at work

النساء في العمل Women at work

الرياضة الجيدة Good sports

الفيدرالية Federation

الدستور والبرلمان الجديد The constitution and a new parliament

تحدث المؤلفون عن الموطنة الفعالة أو المؤثرة وحددوا عددا من المهام التي يمكن أن يقوم بها المواطن للمشاركة في قضايا بلده والتعبير عن حقوقه من حيث هو مواطن، و أن من حق المواطن أن يشكل جماعة ضغط سياسي أو يلتحق بجماعة ضغط سياسي و عرضوا عددا من المهام التي يمكن أن تقوم بها جماعات الضغط، مثل عقد الاجتماعات العامة، والاتصال

بأجهزة الإعلام للتعبير عن وجهة نظرهم، والاحتجاج، و الاتصال بأعضاء المجتمع المؤثرين لأخذ تأييدهم، و الاقتراح على الحكومة.

ويرى عبد الله ناصر الصبيح (٢٠٠٣) أن بالكتاب بأجزائه الأربعة تحيزا مع تظاهر المؤلفين بالحياد ودعوتهم إلى التعددية الثقافية، ووصفهم للمجتمع الأسترالي الذي يدرس الكتاب في مدارسه بالمجتمع المتعدد الأعراق والمتنوع الثقافة multicultural society . مثال لهذا التحيز:

١. التحيز بالإهمال: أغفل الحضارة الإسلامية فلم يعقد لها فصلا خاصا أسوة بالحضارات الأخرى التي خصها بفصول.

٢. التحيز بالتفصيل: عقد المؤلفون في الأجزاء الأربعة عشرة فصول تتناول التاريخ الأوربي في مراحله المختلفة في القديم والحديث، وبعض هذه الفصول خاصة بالتاريخ الأوربي فقط، بينما أهمل معظم باقي الحضارات.

٣. التحيز في المصطلحات: استخدم المؤلفون مصطلحات ومفاهيم خاصة بالتاريخ الأوربي وطبقوها على غيره. مثلا مصطلح العصور الوسطي طبقه المؤلفون على اليابان في فصل خاص بذلك. ومصطلح النهضة والإصلاح مصطلحات خاصة بالتاريخ الأوربي وتعبر عن فترة معينة في ذلك التاريخ أوردها الكتاب عنوانا لفصل من غير تقييد.

ويوضح العرض السابق ما للكتاب المدرسي من تأثير خطير في التربية والتعليم فقد 'يحمل مضمونه بأيديولوجيات تؤثر على توجه النشئ، فقد استخدمته الدول الشيوعية سابقا في ترسيخ فلسفاتها، وفي جنوب إفريقيا وبعد إلغاء التمييز العنصري عام ١٩٩٤أستخدم الكتاب المدرسي في تثبيت أركان النظام الجديد والقضاء على ثقافة كانت سائدة لعشرات السنين ترتبط بفكر العنصرية، وحاليا تستخدمه إسرائيل في تثبيت أكاذيب مرتبطة بالوجود اليهودي وتاريخها في أرض فلسطين. ويظهر هذا الأدوار التي يمكن للكتاب المدرسي أن يلعبها في التربية الوقائية لتحصين أبنائنا ضد عواصف المتغيرات العالمية الغير مواتية إذا ما أحسننا صناعة ذلك الكتاب وتمكننا من تحسين علاقة التلميذ به والثقة فيه.

المبحث الثاني

(سياسة صناعة الكتاب المدرسي)

- مقدمة
- رسم سياسات صناعة الكتاب المدرسي
- سياسة صنع الكتاب المدرسي بين المركزية واللامركزية
- سياسة صناعة الكتاب المدرسي والنظرية التربوية
- سياسة صناعة الكتاب الدراسي ونظرية المنهج

المبحث الثاني

سياسة صناعة الكتاب المدرسي

مقدمة:

يعد الكتاب المدرسي Textbook أهم مفردة من مفردات المنهج الدراسي؛ فهو الإطار الـذي يعبر عن محتويات المنهج وأهدافه وما يتضمنه من أنشطة تعليمية متنوعة، ويلعـب الكتـاب المدرسي (محمد السيد علي؛ ٢٠٠٠: ١٨٤- ١٨٥) دورا مهما لكل من المعلم والمتعلم في آن واحد فهو المرجع الأساسي للمتعلم في حالة تكامله وشموله، بينما يعد الدليل المرشد للمعلم أثناء تنفيذه لمحتوي المنهج وتحديد مدى تقدم المتعلمين في تحصيل ذلك المحتوى. ويرى كـل مـن بوب مون وباتريشيا مـورفي(Moon Bob & Murphy, Patricia,1999: 10-11) أن الكتاب المدرسي يشكل نسبة من ٧٥- ٩٠ % من محتوى التـدريس و المضـمون التعليمـي والذي يعد من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المعلم في العملية التعليميـة؛ فمعظـم المعلمـين تعزوهم الخبرة والوقت لوضع محتوى تعليميا خاص بهم يترجم أهداف المنهج ويحقق غاياتـه داخل الصف الدراسي. ولذلك تعد الكتب المدرسية في العديد من الأنظمة التعليمية بكثير مـن دول العالم بمثابة المناهج الواقعية التي يجرى تنفيذها (Aaron Benavat, 2002)، حيـث تفوض وزارات التربية والتعليم الكتب المدرسية كمصـدر لموضـوعات المـنهج الرئيسـية؛ ويتوقف عليها رسم كثير من السياسات التعليمية مثل الخطط الزمنية للدروس وزمن التمـدرس وتركيز التقييم على المعرفة النابعة من الكتاب المدرسي أساسا، وغيرها.

رسم سياسات صناعة الكتاب المدرسي:

تبين الدراسات المقارنة القائمة على نموذج المدخلات التعليمية مثل دراسة أثر صفات المعلم ومستوى إتاحة الكتب الدراسية وحجم الفصل وغيرها على المخرجات المتمثلة في مسـتويات إنجاز الطلاب بناء على اختبارات قياسية؛ أن هؤلاء الطلاب ينجزون بشكل أفضل عندما توجد الكتب المدرسية في الفصل، وقد دفعت هذه النتائج بالعديد من الوكالات الدوليـة مثـل البنـك الدولي (Aaron,Benavat,2002:86) إلى زيادة دعمها لإنتاج الكتاب المدرسي وتوزيعـه في دول العالم الثالث.

ولا يقتصر دور الكتب المدرسية على نقل المعرفة التي من المتوقع أن يتعلمهـا الطـلاب؛ ولكنها أيضا تقوم **بتنظيم وبلورة ونشر كتل مختارة من المعرفة الثقافية** الخاصة بكل مجتمع، وهي تقوم في حالة العلوم الإنسانية والاجتماعية على الأخص ببث رؤية معينة عـن التـراث الثقافي للأمة وكذلك ثقافتها المعاصرة. ومن منظور مقارن أيضا لازلنا في حاجة للتعرف على

تأثير الكتب المدرسية على التلاميذ وعلى مدى إشباع احتياجاتهم التعليمية وتنمية ذواتهم وإمدادهم بالمعرفة والحصانة الفكرية الكافية في عصر شديد وسريع التطور.وهذا ما تعني به الدراسة الحالية والممثلة في التساؤل: **ما القيّم المضافة التي يمكن تطوير الكتاب المدرسي في ضوئها أو البحث عن بدائل له؟** بحيث تمكنه من القيام بالأدوار التربوية والتعليمية المنوطة به في العصر الحالي.

ونلاحظ أن مصر وكثير من الدول العربية منذ سنوات قامت بإجراء إصلاحات في التعليم العام تشمل الكتب المدرسية والمناهج وأساليب التعليم وتنظيم العمل المدرسي، وغيرها. وعملت على وضع استراتيجيات وخطط لتطوير التعليم العام وقد 'كثفت الجهود بعد مؤتمر داكار (عام ٢٠٠٠) حول التعليم للجميع، أو نتيجة التحديات التي فرضها النظام العالمي الجديد (العولمة). وحصل ذلك بكل بساطة نتيجة الاقتراب من درجة الاستيعاب الكامل في فرص التعليم الأساسي في عدد من الدول، وانتقال الاهتمام إلى شؤون الجودة، والتسيير والتمويل، أو حصل سعياً إلى حل مجموعة من المشكلات التي تراكمت خلال النصف الثاني من القرن الماضي. وهكذا شهدنا عناوين مثل" استراتيجيات التعليم" للعام ٢٠١٠ أو للعام ٢٠١٥ أو ٢٠٢٠، و"خطة النهوض التربوي " و"الإصلاح التربوي"، و"تطوير المناهج" الخ. ونشهد طلباً متزايداً على المساعدة التي يمكن أن تقدمها المنظمات الإقليمية والدولية (كاليونسكو، و الألكسو، والاسسكو، و مكتب التربية العربي لدول الخليج، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والبنك الدولي). لكن أحداث 11سبتمبر ٢٠٠١ وما تلاها من أحداث في العراق طرحت أسئلة جديدة حول نظم التعليم القائمة. وقد أقرّ مؤتمر القمة العربية المنعقد في (23/5/2004) وثيقة تحت عنوان "**عهد ووفاق وتضامن بين قادة الدول العربية**" ورد فيها ما يأتي: " العزم على مواصلة خطوات الإصلاح الشامل التي بدأتها الدول العربية في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية **والتربوية** لتحقيق التنمية المستدامة المنشودة وتوسيع مجال المشاركة في الشأن العام ودعم سبل حرية التعبير المسئول ورعاية حقوق الإنسان والعمل على تعزيز دور المرآة العربية في بناء المجتمع."

وكان سبق ذلك عقد كثير من المؤتمرات واللجان الخاصة بتطوير المناهج الدراسية في مصر والتي أوصت بإلغاء نظام التكليف في تأليف الكتب المدرسية وهي الطريقة المتبعة في سياسة صناعة الكتاب المدرسي السابقة، حيث يعهد لأحد المتخصصين أو أكثر في فرع المعرفة الخاص بالمجال الدراسي بوضع الكتاب، والسياسة الجديدة هي عمل مسابقات للتأليف من قبل الوزارة بعد وضع كراس للشروط للمنهج وفقا لتوصيات مؤتمرات التطوير ولجانها؛ ثم الاختيار من بين مسودات الكتب المتنافسة والتي غالبا ما تكون متشابهة في الرؤى والفلسفة

والمحتوى حيث ينتمي جميع المتسابقين لنفس المدرسة الفكرية التقليدية، والكتاب الفائز يتم طمس الجوانب القليل المبدعة فيه عندما تتلقاه مؤسسات الوزارة المسئولة عن مراجعته وإخراجه وإعادة معالجته نظرا لإعادة صياغته وتمثله كمنظومة فرعية داخل المنظومة الكبرى للتعليم، حيث كثيرا ما لاحظ الباحث بنفسه علامات الدهشة والانزعاج على وجه أحد المؤلفين وهو يصيح " هذا الكتاب الذي يحمل اسمي ليس بكتابي". ورغم الانتهاء من بناء وثيقة المعايير القومية الخاصة بالمنهج الدراسي ونواتج التعلم والمواد الدراسية المختلفة لكل المراحل الدراسية عام (٢٠٠٣) إلا أن ثقافة مقاومة التطوير بالمؤسسة التعليمية تمكنت من تحييدها وتجميدها. وحتى جهود التطوير المبذولة ونواتجها لا تستطيع المؤسسة التعليمية تقديمها وحشد التأييد المجتمعي المطلوب لمساندة هذا التطوير.

وفي **دراسة حالة** لكيفية رسم سياسات الإصلاح التربوي في **مصر** بصفة عامة والكتاب المدرسي بصفة خاصة قدمتها فاطمة الزهراء حسن سيد في ندوة عن" **إصلاح التعليم العام في البلدان العربية**" عام(٢٠٠٥)، تناولت أساليب الاتصال المستخدمة من قبل صناع القرار من أجل نشر الإصلاحات وتعميقها على المستوى المؤسسي والاجتماعي بين الجماهير المتعاملة مع عملية الإصلاح والمتأثرة بها. ألقت الضوء على أساليب الاتصال اللازمة لنشر الوعي العام بأهداف ومزايا الإصلاحات وخلق تأييد عام لها أثناء المراحل المختلفة منذ صنع القرار حتى تنفيذه. وتبحث في مدى مشاركة الصفوة المحلية مع الهيئات الخارجية الممولة في عملية نشر وترويج وتعميق التغييرات على المستوى المؤسسي. وهي تعتبر أن أسلوب التواصل والتفاوض بين صناع القرار ومنفذيه والمتأثرين به أو المستفيدين منه يعد من أهم العوامل المؤثرة في نجاح عملية استيعاب الإصلاحات وتوطينها على المستوى المحلي .

وترى الدراسة أن تطوير سياسة التعليم الخاصة بالكتاب المدرسي و إصلاحها قد تطلب تغييرات جذرية (هيكلية، مؤسسية، ثقافية) غير متوافقة مع وظائف وثقافة المؤسسة التعليمية في مصر. كما تبيّن أنه قد تم تطبيق وتنفيذ السياسات في جو من الشك المحيط بالمساعدات الخارجية للتعليم. إلا أن المشكلة الأساسية تكمن في غياب أو عدم كفاية المشاركة الفعالة والحوار التفاوضي بين صناع القرار في البلاد والجماهير المتأثرة بالسياسات التعليمية على مختلف المستويات. مما ترتب عليه تهميش وتغييب الجماهير المختلفة والتحالفات القومية عن عملية صنع القرار وتشكيل وبلورة السياسة التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ضعف المساندة والتأييد المجتمعي والمؤسسي للإصلاحات المنشودة في معظم الأحيان ومقاومة التغيير نفسه في أحيان أخرى. وقدم أحمد الصيداوي رؤية عن "**الإصلاح التربوي بين المفهوم والتنفيذ**" عام (٢٠٠٥) عرض فيها عدد من المفاهيم المتعلقة بالإصلاح. يعتبر أن الإصلاح التربوي الشامل

المتكامل هو قمة التطوير التربوي، لكنه يلقي عليه ظلالاً من الشك فهو يراها **مشكلة سياسية بالدرجة الأولى**. ويرى أن **الكتاب المدرسي** بوضعه الراهن صار عقبة أمام المزيد من التطور التربوي، لذلك يقترح في الأفق الإصلاحي إمكانية إلغاء المدارس التقليدية إلغاء جزئياً، وتطوير مزيج متوازن من التربية المدرسية والتربية اللامدرسية. أما حول التنفيذ يدعو إلى جعل الإصلاح عملية مؤسسية وابتكار استراتيجيات لتأمين حسن التطبيق المبدع و نقل النفوذ إلى المعلمين والممارسين والتركيز على العمليات. و يدعو أخيراً إلى تغيير ثقافة المدرسة التربوية، بدلاً من معاودة هيكلتها، وهذا لا يستقيم إلا بالإنماء الثقافي المجتمعي عموماً.

سياسة صنع الكتاب المدرسي بين المركزية واللامركزية:

لجأت دول شرق أوربا ودول العالم الثالث في معظمها إلى توحيد مناهجها وتوكيل الكتاب المدرسي الموحد على الحفاظ على الثقافة السائدة وإلزام المعلم بمحتوى هذه الكتب؛ وشارك مصر في ذلك كثير من الدول مثل اليونان وأسبانيا والمجر وفرنسا مع الاختلاف في مستوى المركزية، بينما في دول أخرى مثل انجلترا وويلز اهتمت بترك الفرصة للمعلم لتحديد ما سيقوم بتدريسه معتمدا على إرشادات السلطات المحلية (Couldy, David,2000). وفي الولايات المتحدة يحدد مجلس إدارة المدرسة الكتب الدراسية الملائمة والتي من خلالها يضع معايير مخرجات العملية التعليمية ويكون المحاسبة للمدرسين بناء على تلك التوقعات. وتقدم الدول التي تعتمد صناعة الكتاب المدرسي بها على سياسة المركزية مبررات منها:

١- مساعدة كل من التلميذ وولي الأمر على التعرف على ما سوف يتلقونه والكيفية والتوقيت الملائم والذي من شأنه المساعدة في العلمية التعليمية.

٢- تجنب التكرار في المحتوى أو التداخل بين المستويات الدراسية.

٣- لا يضطر التلميذ إلى تغيير كتبه الدراسية بتغيير المدرسة.

٤- يحقق التجانس المعرفي بين التلاميذ.

٥- يتغلب على مشكلات نقص الخبرة لدى المعلمين الجدد.

بينما تقدم الدول التي تعتمد صناعة الكتاب المدرسي بها على سياسة اللامركزية مبررات منها(فاتن محمود عدلي،٢٠٠٢: ٩١):

١- تتيح للمعلم المرونة والحرية في توظيف مهاراته من جهة، والتوسع في المعلومات وخاصة مع التزايد النوعي و الكمي في المعرفة من جهة أخرى.

٢- يعطي مساحة واسعة لتعدد الرؤى وتعميق الديمقراطية وتقبل الرأي الآخر.

٣- تزيد من التنافس الدراسي بين الطلاب فيما يحصلونه من معارف.

٤- تساعد على البحث والتعلم الذاتي في مصادر متنوعة أخرى للتعلم.

٥- تفتح باب التنافس بين الناشرين والمؤلفين لإنتاج الكتب المدرسية مما يساعد على تنوع مصادر المعرفة مع ضمان الكفاءة العلمية والإخراج الفني للكتاب.

وفي **دراسة مقارنة رائدة** عام(١٩٦٦) قام بها واصف عزيز واصف حددت مشكلات سياسة صناعة الكتاب المدرسي في ثلاثة أبعاد هي:

١- علاقة الدولة بالكتاب المدرسي ومشكلات الإشراف عليه.

٢- الكتاب المدرسي والنظرية التربوية وعلاقة الكتاب بالمنهج.

٣- الجوانب الفنية لصناعة الكتاب المدرسي من حيث عرض محتواه وتنظيمه وإخراجه.

واتبعت الدراسة المنهج المقارن حيث عرض لعلاقة الدولة بالكتاب المدرسي في عديد من الدول مثل الهند والاتحاد السوفيتي وفرنسا وانجلترا والولايات المتحدة مقارنة بمصر. وتوصلت إلى توصيات خاصة بسياسة صناعة الكتاب المدرسي منها:

١- الجمع بين كل من إشراف الدولة على الكتب الدراسية والإنتاج الحر لها.

٢- إنشاء إتحاد لناشري الكتب الدراسية.

٣- وضع أكثر من كتاب لكل صف دراسي.

٤- تنظيم الإشراف على الجوانب الفنية لصناعة الكتاب الدراسي وفقا للمعايير الدولية لهذه الصناعة.

ونقدم نماذج لسياسة صناعة الكتاب الدراسي في بعض الدول قريبة في سياساتها التعليمية من مصر، ففي ندوة "**بناء المناهج الأسس والمنطلقات**" والتي أقامتها كلية التربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية عام(٢٠٠٣)، قدم أحمد بوزيان تيغزة دراسة (سبق عرضها تفصيلا في المبحث الأول)عن **الدلالات القيمية والتربوية والثقافية** لكتاب القراءة للصف الثالث متوسط من النظام التعليمي الفرنسي، وأوضحت هذه الدراسة أنه **رغم مركزية النظام التعليمي الفرنسي، لا تضطلع وزارة التربية بتأليف الكتب المدرسية**، على الرغم من مجانية توزيعها واقتنائها من طرف التلاميذ والطلاب، وتخالف في ذلك بعض نظيراتها من الدول الأوروبية. وتكتفي بوضع أدلة توجيهية تنطوي على أهداف ومحتوى المقررات لتسترشد بها دور النشر المتخصصة التابعة للقطاع الخاص في تأليف الكتب المدرسية. وتستقطب دور النشر صفوة من المختصين التربويين والممارسين (المفتشين والمدرسين المتميزين) لكي تحظى مؤلفاتها المدرسية (كتب القراءة للتعليم التمهيدي والابتدائي والمتوسط والثانوي، مثلا) باستحسان وقبول من طرف المدارس. فإذا كانت دور النشر تتولى ــ وبدون إذن من الوزارة ــ تأليف الكتب المدرسية ونشرها وتوزيعها، فإن المدارس، وعبر مجالسها المكونة من الإدارة والمعلمين

ومندوبين عن أولياء التلاميذ، تعتمد لكل مستوى دراسي ولكل مادة الكتاب المدرسي الذي يحظى أكثر من غيره من الكتب المدرسية البديلة التي تطرحها دور النشر المتنافسة باستحسان وتزكية مجلس المدرسة. ويتم النظر للكتاب المدرسي من منطلق مسلمة مفادها أن النص (بسيطا كان أم معقدا) لا ينطوي على دلالة واحدة، بل دلالات؛ ولا يتضمن قراءة واحدة بل قراءات. وبالتالي، فالنص **إمكان** وليس **تحققا**، فهو ليس شيئا يحتوي على عدد من الأسطر **(حدود الحيز)**، أو عدد من الأفكار **(حدود المعنى)**، بل إمكان مفتوح على دلالات وقراءات متعددة ومن ثم فالنص بالكتاب المدرسي **مرن** عند التعامل معه من قبل المعلم والتلميذ يقبل **الإضافة والإثراء.**

وتستمد فلسفة الإصلاح التعليمي في فرنسا للكتاب المدرسي من مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أو ديمقراطيته ومرجعيتها من أربع منطلقات قيمية أساسية:

(أولا) محورية الفرد وليس الجماعة، فالمتعلم يشكل محور كل عمل تربوي أو تعليمي أو تكويني بما فيها الكتب الدراسية، إذ أن صلاح الجماعة وفعاليتها تتوقف على صلاح الفرد وفاعليته، وبالتالي فالتركيز على أهمية خدمة المجتمع لاحق للتركيز على خدمة الفرد الذي يشكل المنطلق الأساسي.

(ثانيا) يحمل المتعلم كإنسان قيمة في ذاته، ومن ثم يجب تثمين هذه القيمة وتكوينها وتطويرها واستثمارها عبر خبرات التعليم والتدريب المختلفة المقدمة في الكتب الدراسية أو التي يمر بها داخل المدرسة.

(ثالثا) تكريس حرية الفرد الاقتصادية والسياسية والفكرية.

(رابعا) مساواة المتعلم مع الآخرين الذين يتمتعون بنفس القدرات والمؤهلات.

ويفضل النظام التعليمي الفرنسي في إصلاحه وتطوره الحديث استعمال مصطلح **Le Cycle** الذي يعني دورة أو حلقة متعددة السنوات في تقسيم المراحل الفرعية لنظام التعليم، مستهدفا من تبني هذا المصطلح الجديد ضمان فترة زمنية أطول من العام الدراسي بحيث تكون كافية لتحقيق الأهداف التربوية من خلال دراسة وتنفيذ محتوى وأنشطة الكتب الدراسية. فسنوات الروضة كمثال والتي تستغرق ثلاث سنوات تسمى بحلقة التعليم الأولي Cycle d'Enseignement Elementaire. ويلتحق بها الأطفال انطلاقا من سن الثالثة وتنتهي عند سن الخامسة.

ونظرة سريعة إلى محتوى الكتب الدراسية ولا سيما المقررات الجديدة لحلقة التعليم الأساسي في فرنسا، تستوقفنا بعض **المواقف التجديدية الطريفة**، منها:

(أ) تنظيم التعلم وتمفصله لا يقوم على **التصنيف التقليدي إلى مواد**، أو التصنيف إلى مواضيع (ولا سيما المواضيع ذات الجرعة المعرفية الذهنية القوية)، بل يقوم على **الحقول أو الميادين الكبرى للنشاط**. (ب)السنوات الأولى من التعليم الابتدائي امتداد لنشاطات الروضة، مع اختلاف في مواطن التركيز. ففيما يتعلق بتعلم **اللغة الفرنسية** مثلا، فبينما يتم التركيز خلال سنوات الروضة على التواصل اللغوي الشفوي، ينتقل التركيز إلى تدعيم التعبير التحريري بدون إهمال التعبير الشفوي.

(ج) يستهدف ميدان " **لنعيش معا**" تدريب الطفل على تقبل الحياة في الجماعة، والتعامل مع ما تتيحه من فرص، وما تفرضه من قيود، كما تتبلور شخصية الطفل أوذاته عن طريق الأدوار التي يتقمصها داخل الجماعة، وعبر استشفافه لتوقعات الآخرين وإدراكهم له.

(د) في حقل "**اكتشاف العالم**" يتدرب الطفل على تنمية وإثراء ما يسمى "**تربية حب الاستطلاع**" ('education de la curiosite)، سواء أكان هذا العالم عالم بشري أم عالم فيزيقي، عالم أحياء (حيوانات، أسرار النباتات، وغيرها) أو عالم التكنولوجيا، عالم واقعي أو عالم النماذج والمماثلة والخيال (simulated & virtual).

وتقدم لطيفة بنت صالح السميري (٢٠٠٣) دراسة عن صناعة الكتاب المدرسي في دولة **سنغافورة** وهي تشبه إلي حد ما خطوات صناعة الكتاب المدرسي في مصر، حيث يشرف قسم تخطيط المناهج في وزارة التربية بدولة سنغافورة على وضع المناهج الوطنية ومراجعتها وتعديلها بصورة مستمرة ومنظمة، ويحدد هذا القسم المواد الأساسية المشتركة والمواد الاختيارية في جميع المراحل التعليمية حيث تدرس في المرحلة الابتدائية، و الثانوية والكليات المتوسطة مواد إلزامية تشمل اللغة الإنجليزية، وإحدى اللغات الأم والرياضيات وذلك لمدة عشرة سنوات دراسية على الأقل، ويتم عقد امتحان إلزامي للمواد الثلاثة السابقة الذكر، كما تدرس مواد اختيارية في جميع المراحل. ويتم بناء **الكتب الدراسية** وفقاً للخطوات التالية:

أ – يقدم قسم تخطيط المناهج توصيفاً لكل مادة دراسية يتضمن شرحاً مفصلاً لأهدافها، وإطار عمل للمنهج المدرسي، وإرشادات ومقترحات حول طرق تدريس المادة مع تحديد مستويات التحصيل المطلوبة، وقائمة مقترحة من القراءات والمصادر التعليمية المرتبطة بموضوعات المادة.

ب – بعد اعتماد منهج كل مادة دراسية يقوم مؤلفو الكتب الدراسية مع المختص في تقنية التعليم (الوسائل التعليمية) والمعلمين تحت إشراف معهد تطوير المناهج في سنغافورة بترجمة كل منهج إلى رزم متعددة الوسائط (الحقيبة التعليمية) تشمل استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية لكل مادة دراسية ولكل صف دراسي، وعادة **تتكون الرزمة** من **كتاب الطالب وكراسة الأنشطة، ودليل المعلم، وعدد من المواد السمعية والبصرية مثل الصور، الأشرطة السمعية، أشرطة الفيديو، والشرائح الفيلمية الملونة**. وتقوم المدارس الابتدائية والثانوية **بتجربة الرزم التعليمية** وبعد تقويمها وتعديلها تنشر في شكلها النهائي وتعمم لاستخدامها في المدارس.

ج – يقوم فريق مكون من مراقبين متخصصين في المادة الدراسية التابعين لقسم تخطيط المناهج وموظفين من وحدة الكتب المدرسية بمراجعة الكتب المدرسية والمواد المصاحبة قبل اعتمادها وذلك للتأكد من مطابقة **محتويات الكتب للأهداف والمحتوى والمعايير المحددة** من قبل الجهات المسئولة.

د – يترك حرية اختيار المواد التعليمية للمعلمين وفقاً لاحتياجات المتعلمين حيث يقدم معهد تطوير المناهج للمعلمين شرحاً مختصراً لاستخدام المواد التعليمية لمساعدتهم عند تطبيقها، كما يقوم هذا المعهد بتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها على المناهج الجديدة للتعرف على التغييرات الجديدة في المنهج بعامة ولاستخدام المواد المساعدة في تدريس وتعلم المواد الدراسية بخاصة.

وفي **دراسة حالة** لكتاب "**الناس، الأمكنة والأحداث في الفلبين**" People, Places, and Events In Philippines قام بها حسن علي حسن مسلم (٢٠٠٣) تصف الحال الذي يكون عليه الكتاب الدراسي في الفلبين، أوضحت أن الكتب صممت بشكل هادف لتنمية قدرة التلاميذ على التفكير، حيث وضعت أربع تدريبات عقب كل درس لجعل التلاميذ يفكرون وليس فقط مجرد التذكر. وهذه التدريبات تسهم في ضبط فهم الطالب لقراءة المحتوى، كما توجد أنشطة تفكيرية مبتكرة تنمي خيال التلميذ، وكذا أنشطة تستهدف استخدام مراجع متنوعة وصور ورسوم تساعد التلاميذ على تصور ما يتعلم، والبحث عن مزيد من المعلومات. وأخيراً، أنشطة عملية 'تخصص في إطار اهتمامات وخبرات التلاميذ للربط بين النظرية والتطبيق لمزيد من التعلم الفعال. وتأخذ شكلا مصورا Visual، حيث تستخدم صور ذات حجم كبير في بداية كل درس، تهدف لإثارة انتباه التلاميذ للتفكير ومساعدتهم على التركيز في الدرس ومتوجهة نحو

تنمية المهارة Skill Oriented، فكل درس يلخص المهام المتعلمة والمهارات المتوقع تنميتها خلال درس محدد.

ويري محمد يحي ناصف (٢٠٠٥) أن **مصر يمكنها أن تحوز كثيرا من المزايا إذا ما تبنت نظاما لا مركزيا بخصوص سياسة صناعة الكتاب المدرسي** مثل:

١- زيادة وتنوع المصادر التعليمية المستخدمة في عملية التعليم والتعلم.

٢- تحسين جودة تلك المصادر وزيادتها بصورة مستمرة.

٣- زيادة ارتباط البرامج التعليمية باهتمامات المجتمع المحلي وتلبية لمتطلباته.

٤- زيادة معدل الخيارات والفرص المتاحة أمام الطلاب لاختيار نمط ومحتوى التعليم الذي يتمشى معي اهتماماتهم وقدراتهم.

٥- جودة وتنوع مخرجات التعلم وزيادة عددها.

٦- زيادة الشرعية السياسة **Political Legitimacy** لصناعة الكتب الدراسية نظرا لزيادة قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بها وتنفيذها.

٧- الحد من عمليات الرشوة Bribe والفساد الأخلاقي Moral Corruption لبعض الأفراد على المستوى المركزي والخاصة بصناعة الكتاب.

وأشار شاربي (Sharpe, Fenton, 1996) إلى أن عملية نقل سلطة صناعة الكتاب المدرسي من نظام المركزية إلى نظام لا مركزي يساعد على تجويده والقرارات الخاصة به وحل المشكلات والأعباء على أرض الواقع من خلال زيادة الاستثمارات في التعليم بدخول القطاع الخاص في صناعته. ويرى شاربي Sharpe أن رسم السياسات الخاصة بصناعة الكتاب في نظام تعليمي لا مركزي تأخذ الخطوات الآتية:

١- تقسيم المجتمع التعليمي إلى وحدات إدراية في ضوء مجموعة من الاعتبارات قد تكون اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو بيئية.

٢- وضع التشريعات والقوانين الحاكمة لهذا النظام.

٣- توفير الموارد المادية والبشرية.

٤- نقل سلطات صناعة الكتاب الدراسي إلى المستوى الأدنى من الحكومة Devolution of Administrative and Financial Authority to lower levels of Governmentمثل مقاطعات المدارس أو الأقاليم.

٥- اعتماد نظام الإدارة القائمة على المدرسة **School- Based Management** .

وحتى في الدول التي تعتمد نظاما مركزيا متحفظا مثل الصين الشعبية نجد أن صناعة الكتاب المدرسي في جانب كبير منها تعتمد على التمويل المجتمعي للتعليم Community Financing of Education.

وفي التجربة الأسبانية التي تطبق لامركزية التعليم بنجاح منذ (٢٠) عاما، وفي الوقت الذي تحتفظ وزارة التربية والتعليم بالميكانزيمات والآليات التي تحقق مفهوم" **أمة واحدة** " يكون لدي المديريات والإدارات والمدارس صلاحيات أساسية في اختيار وتنفيذ الكتب الدراسية.

سياسة صناعة الكتاب المدرسي والنظرية التربوية:

الغاية الأسمى في أي مجتمع أنه يريد أن **يبنى أفراده** بحيث يعرفون ربهم ويعتزون بوطنهم، ويحسنون المعاشرة والمرافقة لغيرهم من الناس، ينزعون إلى الخير وينثروه بين ربوع البلاد حيثما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، يتسمون بسعة الصدر، والعقل المتفتح، والتفكير العلمي والناقد...إليى غير هذا وذاك من خصائص وسمات نحلم بها مكونة للإنسان...
ويرى سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٣) أن تلك " صورة " لإنسان منشود...وهوية لبشر مرغـوب فيهم، ويعد هذا إجابة لسؤال مهم هو:
- **لماذا نعلم أبناءنا؟.**

وتحقيق هذه الصورة وتشخيصها بحاجة إلى " مادة " و" طريقة"؛ والقصد هنا مـادة تعليمية وطرق تعلمها.ويضعنا هذا أمام أسئلة أخرى غاية في الأهمية يجب أن تجيب عليها المؤسسة التربوية وترسم سياسات تحققيها؛ وهي:
- **ماذا يجب أن يتعلمه الأبناء؟**
- **كيف يتعلمونه؟**
- **كيف يمكن التحقق من جدوى ما تعلموه في حياتهم؟**

وهذه الأسئلة تتصل بمحتوى التربية وطرائقها وأساليب تقويمها وتتجلى فيها **الكفاءة الداخلية** لمنظومة التعليم من حيث ملائمة **العمليات** للأغراض المأمولة، وتتجلى فيها **الكفاءة الخارجية** لمنظومة التعليم من حيث جودة نواتج التعلم بطريقة منافسة على المستويين المحلي

والدولي.والكتاب المدرسي قاسم مشتركا في الأسئلة الأربعة فيكتسب **مبررات وجوده** من السؤال: لماذا..؟ ، ويكتسب **مضمونه** من السؤال: ماذا..؟، ويكتسب **أساليب تنفيذه** من السؤال: كيف..؟، ويكتسب **جدواه** من السؤال: كيف..؟.

ويضيف سعيد إسماعيل علي (٢٠٠٣) أن الكتاب المدرسي يرتبط **بنظرية المعرفة** فيما يتصل **بطبيعة المعرفة** إذا ما كانت **ممكنة** أم **لا**، ويتصل **بدرجة ومستوى المعرفة** من حيث كونها **يقينية أو احتمالية أو ترجيحية**. ويتصل **بوسائل اكتسابها: هل عن طريق الحواس؟ أم العقل؟ أو الحدس؟ أم كل هذا؟ أم بعض منه؟**. ويتصل كذلك **بمصادر المعرفة**: هل تجيء من **خالص العقل و التأمل** أم تأتي من **الخبرة والواقع والممارسة؟، أم الاثنين معا**. ويضيف إننا نعى جيدا أن " المقرر " المتضمن بالكتاب المدرسي هو جزء من " المنهج "، ونعى جيدا أنه – وحده – ليس (مربط الفرس) في العملية التعليمية، ومع ذلك فنحن لا نستطيع أن ننكر – واقعا – أنه يأتي في مقدمة عناصر منظومة المنهج. ونحن نعى جيدا أننا حتى ولو اختزلنا المنهج في " مقرر " فلابد أن يظل " المحتوى " واحدا ضمن عناصر أخرى.ومع ذلك، فنحن لا نستطيع – واقعا – أن ننكر أن المحتوى هو محط الاهتمام الأساسي عند الكثرة الغالبة من المسئولين، وأولياء الأمور، والتلاميذ.

كما قد 'يعهد أحيانا أو يقوم مؤلفون بوضع الكتب الدراسية غير مؤهلين تربويا ونفسيا معتمدين على خلفيتهم الأكاديمية فقط كما ظهر في دراسة قام بها محمد المفتى (١٩٩٥: ١٥٥-١٩٠) حول تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات المدرسية بالمرحلة الإعدادية في ضوء **نظريات التعليم**، وحاول دراسة مدى انعكاس نظريات التعليم لكل من **أوزوبل وجانييه وبرونر** على أسلوب تنظيم المحتوى بالمرحلة الإعدادية وتأثيرها فيه. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن تطبيق نظريات التعليم لبرونر وآوزبل وجانييه في بناء مناهج الرياضيات لم تكن دقيقة بدرجة كافية، ويرجع الباحث ذلك إلى أن توصيف تنظيم المحتوى الرأسي والأفقي لموضوعات الكتاب المدرسي قد لا يرجع إلى معرفة "المؤلف" **بنظريات التعليم** بقدر ما يرجع إلى ما لديهم من حس علمي بطبيعة المادة العلمية التراكمية وخبرة في ترتيب موضوعات الدراسة ترتيباً منطقياً. ولذا فإن انعكاس نظريات التعليم على محتوى الكتب الدراسية بالمرحلة الإعدادية لا يظهر بوضوح نظرا لغياب الوعي بهذه النظريات أو ربما لعدم الاقتناع بها مع وجود الوعي. وقد أوصي الباحث في هذه الدراسة بضرورة أن تضم **لجان تأليف الكتب المدرسية** أحد المختصين في نظريات التعلم وعقد دورات تدريبية في التربية لمؤلفي الكتب المدرسية.

وفي دراسة قام بها السيد عيسوي (١٩٩٦: ١٠٥-١١١) حول إعداد الكتاب المدرسي ومواصفاته ومقوماته التعليمية أكدت على أهمية مراعاة أسلوب التدرج والتتابع في تنمية المهارات والقدرات في تقديم محتوى الكتاب بما يتناسب وفهم التلاميذ وأضافت الدراسة إلى ضرورة أن يلزم مؤلفو الكتاب بمفردات المقرر الذي يقوم على أساس التنسيق الرأسي مع غيره من المقررات السابقة واللاحقة في المجال نفسه والتنسيق الأفقي مع غيره من مقررات المجالات الدراسية التي تقدم في الصف نفسه وأن تنظيم المادة تنظيماً تربوياً من سماته أن يكون سيكولوجياً يراعي وجهه نظر التلميذ وحياته ومشكلاته. وأن تكون موضوعات الكتاب متدرجة منطقياً ومناسبة لأعمار التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وتلبي احتياجاتهم وميولهم وأن 'يبنى هذا التنظيم على أساس المفاهيم التي تتناول أساسيات الموضوع والتي تكون مترابطة فيما بينها، وتراعي مستويات المعرفة المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية).

تنطلق عملية بناء الكتاب الدراسي من منظور تربوي كما يراها وليم عبيد (٢٠٠٣) في ضوء مجموعة من المسلمات التربوية:

(١) الإنسان مخلوق قابل للتعلم:

ومن ثم فإن كل شخص قابل للتعلم وكل متعلم قابل للوصول إلى مستوى التمكن وكل متمكن قابل للإبداع إذا ما توفرت له بيئة التعلم المناسبة. يتطلب ذلك أن يخاطب المقرر الدراسي كل المتعلمين من خلال تنوع محتواه وتطويع أساليب تدريسه في ضوء تنوع الميول والاهتمامات والاستعدادات لديهم.

(٢) التعلم عملية أكثر منه ناتج:

طبيعة وظروف العصر الحالي تتطلب أن يقاس التعلم بمدى اكتساب المتعلم لمهارات تشغيل ومعالجة المعلومات المتضمنة في المحتوى الدراسي، ومدى قدرته على بناء المعرفة وإعادة تكوين بنيته المعرفية، ومدى قدرته على الانتقال من مستوى الفهم المباشر إلى مستوى الفهم الاستدلالي.

(٣) الدور الأساسي للكتاب الدراسي هو تيسير عملية التعلم :

ومن ثم فإن وزن أي مادة دراسية أو مقرر من مقررات المنهج، بل وأحقية تضمينها في المحتوى مرهون بمدى مساهمتها – معرفة وفكراً– في تمكين المتعلم من التعلم، ومدى توفر المساحة المناسبة بها لتنمية قدراته على التعلم الذاتي والدافعية لمزيد من التعلم.

(٤) التميز حصيلة التزاوج بين العقل والوجدان :

ومن ثم فإن من علامات التميز في منهج معين أن ممارساته وحصيلة تعلمه تشرق في عيون الطلاب، وأن أساليب وطرق تعليمه تنبثق من حس ووجدان المعلمين.

سياسة صناعة الكتاب الدراسي ونظرية المنهج:

في بدايات القرن الماضي قدم فرانكلين بوبيت (Franklin Bobbit, 1918 :4) نظرية بسيطة للمنهج تتمحور حول حياة الإنسان حيث يمارس فيها أنشطة متشعبة تتعلق بواقعه وببيئته و التي يجب علي المنهج أن يلبي حاجاته فيها ويساعده علي إشباع تلك الحاجات؛ ومن ثم يجب علي المنهج أن يأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات وعادات التلاميذ ويقدم **أشكال من المعرفة** التي يحتاجونها.

وبنهاية الأربعينات من القرن الماضي (1940s فقدت الحركة التقدمية (The progressive movement) كثير من طاقتها وقدم رالف تيلور (Ralph W., Tyler, 1949:1 تصوره للمنهج متخطيا مرحلة بوبيت Bobbit: وهو علي شكل أربعة أسئلة أساسية:

- – ما الأغراض التربوية التي يجب علي المدرسة أن تلتمس تحقيقها؟
- – ما الخبرات التربوية التي يمكنها دفع تحقيق هذه الأغراض بطريقة أفضل؟
- – كيف يمكن تنظيم تلك الخبرات بفعالية ؟
- – ما نواتج تعلم تلك الخبرات؟

والمتأمل لأسئلة تيلور يلاحظ أن **عملية صناعة الكتاب الدراسي** في مصر في **الوقت الراهن** في **أحسن حالاتها** تسير وفقا للمراحل الأربعة التي تدور حولها الأسئلة، بداية بصياغة الأهداف ثم ترجمة الأهداف إلى خبرات تعليمية منتقاة ثم تنظيمها في تتابع منطقي وتربوي وسيكولوجي في الكتاب المقرر ثم قياس نواتج تعلم وتعليم تلك الخبرات المقدمة للتلاميذ / للطلاب.

وأكد ر. تيلور أن ما يقصده بالأغراض التربوية ليست تلك التي تحدد أنشطة محددة ولكن يقصد بالأغراض التربوية الحقيقية هي التي تسعي لتحقيق تغيرات في أنماط السلوك لدي التلاميذ.

وفي عام ١٩٦٢ قدمت هيلدا تابا (Taba, H., 1962) تصور للمنهج كعملية نشطة تربط بين التطبيق و الاستدلال وفقا لمنطق أر سطو Aristotelian و تتم هذه العملية وفقا للتسلسل الآتي:

– تشخيص الاحتياجات.

– تشكيل (صياغة) الأهداف.

- – اختيار المحتوي.
- – تنظيم المحتوي.
- – اختيار خبرات التعلم.
- – تنظيم خبرات التعلم.
- – تحديد ماذا نقوّم و الطرق و الوسائل المستخدمة في ذلك.
- والجديد الذي أضافته **هيلدا تابا** عن **رالف تيلور** أن المحتوي الدراسي يتضمن خبرات تعليمية وتفضل أن يتعلمها التلميذ من خلال الانخراط بنفسه في تلك الخبرات واكتشافها، ووفقا لهذا التصور يجب أن يكون الكتاب الدراسي **متضمنا تكليفات خاصة بأنشطة استقصائية يبحث المتعلم فيها ويكتشفها.** وهذه المرحلة تفتقدها الكتب الدراسية المصرية وهي بذلك تتوقف **حضريا** عند حدود **فلسفة المنهج** التي قدمها تيلور في أربعينات(1940s) القرن الماضي. ويلاحظ أنه حتى هذه المرحلة كان المنظور الذي تتجه إليه الرؤية **لنظرية المنهج** يركز علي **المحتوى content أكثر ما يري بعد العمليات processes.**

وقدم **ستنهوس** (**Stenhouse, 1975:42**) رؤية **للمنهج الدراسي** متحررة من المحتوي؛ حيث رأي أن المنهج ليس **حقيبة المواد الدراسية Package of materials** أو مقررا يجب تغطيته ؛ ولكنه طريقة نقل أي فكرة تربوية إلي **فروض قابلة للاختبار ميدانيا أو بالتطبيق Hypothesis testable in practice** .

بينما تصور **جروندي** (**Grundy, 1987 :115**) أن المنهج أقرب لأن يكون **مواقف للتعلم المدرسي** ؛ حيث **يهيأ المدرس بمشاركة التلاميذ مواقف التعلم** وفقا للمبادئ الآتية:

– يلتمس الفكرة الجيدة و الشخصية بمعنى تلك التي تلاقي اهتماما من التلميذ.

- – استخدام التفكير النقدي في فحص و تحليل الموقف.
- – فهم الأدوار المنوطة به وتوقعها.
- – مخطط مستقبلي للفعل الذي يقدم بمعني تخطيط الإجراءات.
- ووفقا لتصور **جروندي** نجد أن الكتاب الدراسي فقد **شكله التقليدي** وتحول إلى خطط للعمل والتعلم تترجم بواسطة المعلم والتلاميذ إلى مواقف للتعلم وبقيام التلاميذ بتسجيل ملاحظاتهم واكتشافاتهم وممارسة عمليات الاستدلال ووصفها في تقارير؛ يكون لدي التلاميذ في النهاية كتبهم الدراسية الخاصة التي كتبوها ونفذوها بأنفسهم. وبتأمل التصورات السابقة يلاحظ أنه لدينا أربعة فلسفات للمنهج:

١ – المنهج كجسم للمعرفة وغرض التربية هنا هو نقل المعرفة Curriculum as a knowledge .

٢- المنهج كمحاولة لتحصيل محدد النهايات للتلاميذ Curriculum as an attempt to achieve ends in student – product.

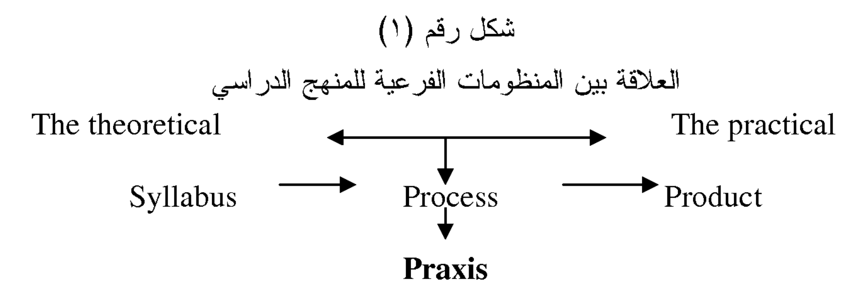
٣- المنهج كعمليات Curriculum as a processes ومهارات بحث.

٤- المنهج كممارسة وتطبيقه في مواقف واقعية Curriculum as Practice.

والمتأمل لوضع فلسفة المنهج في مصر والتي يصنع في ضوئها الكتاب الدراسي تقع في نطاق فلسفات المنهج الأولى والثانية وهي بذلك رؤية للمنهج مجتزأة ومنقوصة لا تكفي لتربية أبنائنا من أجل التميز والعيش في ظل الحضارة القائمة. حيث تتكامل منظومة المنهج في منظوماتها الفرعية كما يوضحها شكل رقم (١) والذي يوضح العلاقة بين مكونات المنهج الدراسي ومنظوماته الفرعية والذي يعد المحتوى الدراسي فيها في طليعة تلك المنظومات.

شكل رقم (١)

العلاقة بين المنظومات الفرعية للمنهج الدراسي



وبتأمل العلاقة السابقة بين مفردات أو المنظومات الفرعية للمنهج؛ يلاحظ أنها أحادية الاتجاه بمعنى أنه لا يوجد تغذية راجعة تساعد على تطوير المنهج من خلال إعادة النظر في مفرداته من وقت لأخر في ضوء نواتج التعلم، كما لازال البعد البيئي غائبا في هذا التصور ويستنتج من ذلك أن عملية اكتساب التلاميذ للمعرفة هدف في حد ذاتها ومن ثم يغيب أيضا الغرض الوظيفي والبيئي لها. وأدي دمج عناصر المنهج في علاقات منظومية إلي ظهور نماذج متكاملة للمنهج وفقا لرؤى نفسية و تربوية متعددة وما يميز تلك النماذج أنه يحكمها المبدأ الجشطلتى الذي ينص علي أن الكل أكبر من مجموع أجزاءه بمعنى أن أي نموذج للمنهج هو بالقطع أكبر و أعرض من عناصره مجزأة؛ ويعرض الباحث لثلاث نماذج:

أولا: النموذج الهرمي للمنهج: The Pyramid Model

هو تصور هرمي لعناصر المنهج ثلاثي الجوانب Three Sided Pyramid (في " Michael F. Mscolo, 2004") حيث أن الشكل الهرمي يتميز بعدة خصائص منها:

١-تطور عملية نمو التلميذ خلال بعد الحركة dimension of movement لأعلي يعكس تكامل المعرفة و المهارات . Integration of knowledge and skills.

٢- يدفع الشكل الهرمي بالتصورات الخاصة لتكامل المهارات و المعرفة من خلال مرور التلميذ بخبرات عبر المنهج حيث تتجمع معا عند قمة المشروع الدراسي المتمثل في قمة الهرم.

٣-تتضح تصورات التدريس خلال الأبعاد الثلاثة لأنشطة المنهج ففي الوجه الأمامي للهرم يقدم جسم المعرفة التي سوف يحصلها التلاميذ و الوجه الأيمن يعتمد علي مهارات استقصائية متنوعة والتي يستخدمها التلاميذ لتحقيق نمو في مسارات تعلمهم، و الوجه الأيسر يعكس أنماط التطبيقات التربوية التي تدعم بناء المعرفة كجزء من التلاميذ أثناء تحركهم خلال خبرات المنهج، ويتضح ذلك في الشكل رقم (٢):

شكل (٢)

النموذج الهرمي للمنهج

↑ ↑

الوجه الخاص بمهارات الاستقصاء | الوجه الخاص بالمعرفة | الوجه الخاص بأساليب التدريس

ومع أن هذا النموذج قدم أبعاد هامة للمنهج إلا أنه فشل في تقديم خصائص أخري مهمة مثل:

١- بينما يقود المنهج الهرمي عملية نمو التلميذ المعرفية إلا أن التلميذ يتقدم في اتجاه نقطة نهاية واحدة مفردة Toward single development end pinot و تتحدد نقطة نهاية نمو التلاميذ وتطورهم بأعلى مستوي للهرم وبذلك يضع هدف واحد يحكم التطور المعرفي للتلميذ.

٢- صعوبة ربط أو وصل مستويات النمو النوعية (الفرعية) والتطبيقات التربوية والنفسية المتزاملة (المصاحبة) بمختلف مستويات النمو.

٣- يتحرك التلاميذ في المنهج الهرمي من مستوي نمو معرفي إلي أخر و الحركة مرتبطة بمستوي معين؛ ولذلك يعد نموذج ثابت إستاتيكي للتعليم و التعلم Relatively static model of teaching and learning

ثانيا: النموذج المكعبي للمنهج Cubic Models of Curriculum

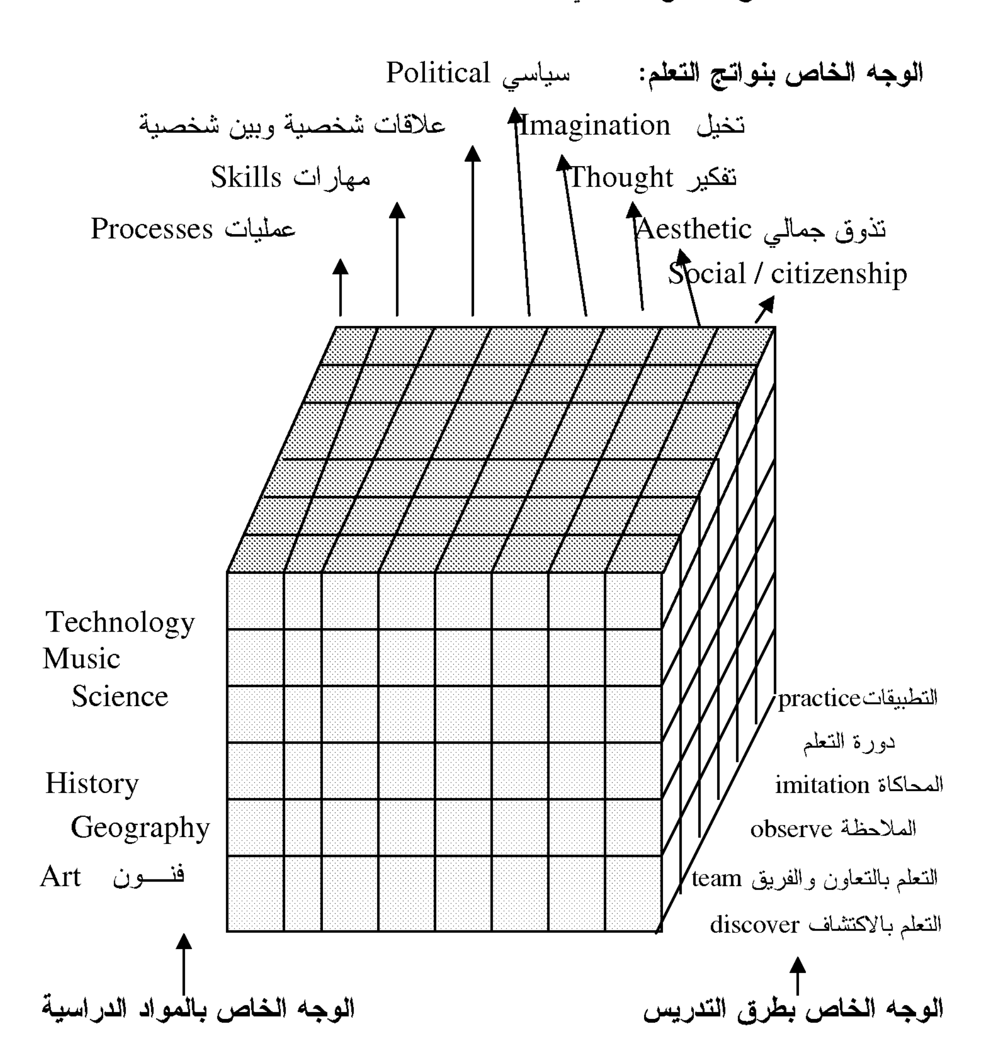
اقترح تيد وراج (Warg ,T.,١٩٩٧) هذا النموذج للمنهج معتبرا أنه الأنسب لظروف التعليم و التعلم في القرن الحادي و العشرين وما يتطلبه من إكساب التلاميذ مهارات عقلية ويدوية تهيئهم لمواجهة المتغيرات الحياتية العاصفة في القرن الجديد ؛ حيث تبنى تصور توفلر Toflr الذي يرى أن الإنسان في القرن الحادي و العشرين سوف يقضي مدد متزايدة في التمدرس و التعلم بينما يقضي زمنا أقل في العمل وأنه حتى في هذا الزمن القليل المخصص للعمل سوف يكون معرضا لتغيير عمله أكثر من مرة. واستمد وراج Warg فكرة المنهج الذي تبنى مفرداته علي شكل مكعب من مكعب روبك (Erno Rubik) السحري الشهير كأحد الألعاب التي تحتاج إلي تفكير عميق ومثابرة وسعة أفق وقدرة عالية علي التخيل ؛ والذي اخترعه روبك في السبعينات من القرن الماضي حينما كان يعمل كمحاضر لمادة التصميمات في جامعة بودابست Budapest ووجد أن الطلاب لديهم صعوبات شديدة مع التصورات ثلاثية الأبعاد.

ويقدم النموذج التكعيبي للمنهج(**The cubic curriculum (Warg T., 1997: 3** تصورا مختلف نوعا عن النموذج الهرمي ؛ حيث يقدم منهج يبني وفقا لثلاثة محاور وكل

محور يتضمن بداخله سلسلة من الأبعاد المختلفة، والاختلاف الأساسي بين النمــوذج الهرمــي للمنهج والنموذج التكعيبي للمنهج أن الأخير نموذج مفتوح النهاية Open ended حيث ليضع هدف نوعي مفرد أو يدفع بالمنهج نحو نقطة نهاية لتقدم نمو التلميذ. ومن خلال الثلاثة محاور للمنهج التكعيبي يمكن الجمع بين طرق مختلفة و مهارات ومعارف متنوعة كما يتضــح مــن الشكل رقم(٣).

شكل رقم (٣)

نموذج المنهج التكعيبي Cubic Model of Curriculum



وبتأمل شكل النموذج ومضمونة يلاحظ أن الوجه العلوي يختص بجوانب النمو الشخصية والاجتماعية و المهارات العقلية والأدائية التي يكتسبها التلاميذ كما هو متوقع بعد مرورهم بخبرات المنهج، و الجانب الأيمن يقدم مقترح بطرق التعليم و التعلم والتي يمكن للمعلم والتلاميذ أن يستخدموها جميعها أو بعضها أو يضيفوا لها وقد يستخدمون أكثر من طريقة في تنفيذ أنشطة نفس الدرس. والوجه الخاص بالمقدمة يقدم أبعاد المعرفة، ويركز النموذج علي طرق التفكير التي يمكن لعناصر المنهج أن تدمجها عبر خلاياه و أبعاده.

كما يلقي الضوء علي طرق جعل عناصر المنهج تتكامل معا. وكل خلية من خلايا المنهج تجمع بين الثلاث محاور من أساليب وطرق تعلم وبعد معرفي ومهارات وسمات مرغوب تنميتها في التلاميذ.

ولكن يعاب في هذا المنهج كثرة الخلايا بالمنهج حيث تصل خلاياه في النموذج السابق إلي ٣٣٦ خلية؛ وقد تزيد في نماذج أخرى، ولكن يظل يتصف بأنه **نموذج ديناميكي تتوازن فيه أبعاد المعرفة والطرق والعمليات والمهارات و تتكامل Dynamic dimension to teaching , learning and curriculum**.

ثالثا: نموذج المنهج التطوري الحلزوني: The developmental spiral

يجمع النموذج الحلزوني للمنهج بين الجانب الخاص بنمو المتعلم وتطور شخصيته في النموذج الهرمي وبين الجانب الديناميكي في النموذج التكعيبي الذي يتيح فرص التكامل و التوازن بين مفردات المنهج ويمكن تحريكها في تباديل وتوفيق متكرر كما يحدث في أبعاد مكعب روبيك السحري.

ويبدأ النموذج الحلزوني للمنهج من افتراض أن تعلم التلميذ هو **عملية تطورية Developmental process** ووظيفة المنهج الدراسي في الأساس هي توجيه وتكييف هذه العملية، ويتعلم التلميذ من خلال العمل مع مساعدة زملائه؛ فيتعلمون لماذا يفعلون هذا النشاط أو التجربة بالتحديد وما هو أكثر حدوثا أو تكرارا. ويري **ميكل ماسكولو (Michael F., Mascolo, 2002)** أن النموذج الحلزوني التطوري للمنهج قد تم بناءه لكي يكون متكاملا مع **أعمال بياجية (Piagete, 1976)** وكذلك أعمال رواد المدرسة البياجية الحديثة **Neo-piagetian** أمثال **فيشر وبيديل (Fisher & Bidell, 1998)** و **فيشرو لي وماسكولو(Mascolo, Li & Fisher, 1999)** والذين يرون أن هذا النموذج يتميز بأنه دينامي في الأساس Inherently dynamic. كذلك يتفق مع آراء منظري نظريات التطور

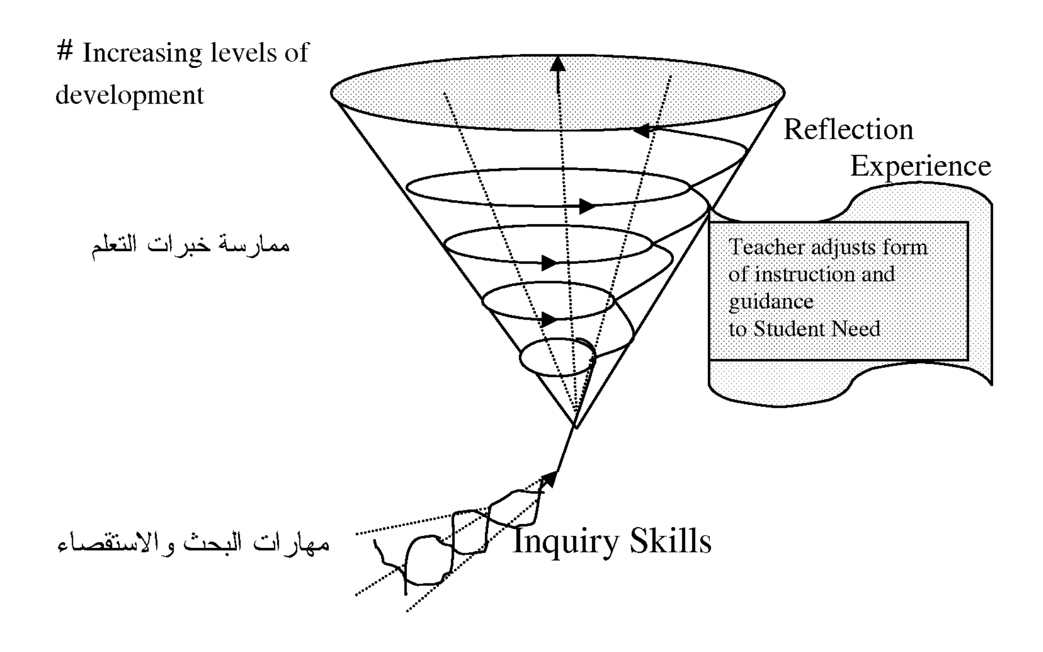
الاجتمـــاعي الحضـــاري للنمـــو و التربيـــة أمثـــال **برونـــر(Bruner,1972) وروجـــوف (Rogoff,1990) و ويرتش(Wertsch,1998**) ، وبتأمل الشكل التالي يتبـــين **أنـــه بنـــاء إرشادي مفتوح النهاية للمهارات والعمليات والمعرفة التي تكتسب بواسطة التلاميذ والـــذين يصعدون في نمو متصل خلال خبرات تعليمية محددة المجال و متكاملة مع مجـــالات أخـــري؛** وذلك كما يتضح **في** الشكل (٤):

شكل (٤)

النموذج التطوري الحلزوني لعملية المنهج

The Developmental spiral of Curriculum and learning

#Learning Domains and Increasing Breadth of Development



ويمكن إجمال مميزات النموذج التطوري الحلزوني للمنهج في الآتي:

١- يؤدي إلي تنمية معرفة جديدة من معرفة مستنتجة واستخدامها في فهم مفـــاهيم أساســـية؛ بمعني أنه نموذج توالدي يساعد التلاميذ علي الإبداع.

٢- تمارس أنشطة التعليم و التعلم خلاله كعملية اجتماعية؛ حيث أن التعليم بالضرورة هو فعل مشحون بالجهد من خلال الجانب الفردي للتلاميذ ألا أنه يحتاج إرشاد وتدريس مـن بعضـهم البعض لإحداث النمو و يتعلم التلاميذ من خلال طرقهم الخاصة في التفكير و الأداء و تبـادل خبرات التعلم.

٣- تنمو المعرفة و المهارات مع نمو التلاميذ حيث تزداد معارفهم وتتسع مهـاراتهم وتصـقل كلما صعدوا من مستوى إلي مستوي أعلى.

٤- يتسم هذا النموذج بأنه حلزوني الخبـرة و التـأثير The spiral of experience and reflection بمعني استمرارية الخبرات و تأثيراتها و اتصالها ونموها.

٥- تنشأ المعرفة و المهارات بالتبادل والتفاعـل مـع بعضـها Knowledge and skills mutually constitute each other.

٦- يعتمد هذا النموذج علي توفير بيئة غنية الخبرات توفر إعزاءات للتعلم و تصبح **بيئة التعلم هي موضوع التعلم ومادته ومكانه وزمانه.**

ويلاحظ أن المنهج الدراسي وفقا لهذا الفهم قد ارتبط ببيئة التعلم كمجال لإكسـاب التلاميـذ الخبرات و المهارات و ممارسة أساليب التفكير و حل المشكلات من خلال بعـد العمليـات و الاستقصاء.وبرغم أن وضع المنهج وفقا لهذا النموذج لديه تصور عن نواتج التعلم التـي قـد يصل إليها التلميذ إلا أن هذا التصور غير يقيني لأن تفاعل التلميذ مع مواقف التعلم مفتوح وقد يصل لمستويات غير متوقعة بناء علي مقدار الجهد الذي يبذله أثناء ممارسة عملية التعلم ومدى غني البيئة بالمثيرات وإعزاءات التعلم.

وصار لدي المنظرين في التربية وواضعي المناهج قناعة بفعالية المـنهج الدراسـي عنـدما ترتبط المعرفة و القيم و المهارات موضوع التعلم بحياة التلاميذ وتنمي لديهم مهارات التعامـل الذكي مع بيئاتهم وتساعدهم علي تحسين واقعهم وتطويره و التوافق والتكيف مع الغير وإقامـة اتصال إقناعي ناجح و ممارسة سلوك الاعتماد المتبادل. ولذلك صارت المناهج الدراسية تنفـذ علي شكل مشاريع عريضة للتعليم والتعلم تهدف في الأساس إلي إحداث تنمية حقيقة فـي ذات التلاميذ وفي بيئاتهم.

ووفقا لهذا التصور الحديث للمنهج ونظريته صار **الكتاب الدراسي** جـزء منـدمجا ومتعـدد الأوجه داخل منظومة المنهج، فلم يعد هو الغاية والوسيلة في آن واحد كما هو الواقـع حاليـا ويعود بالتربية لفطرتها وهو جعل بيئة التلميذ هي مادة ومكان وزمان عملية الـتعلم، ويصـير الهدف المعلن هو التربية من أجل التكيف والتطور.

تقديم

بعون الله سبحانه وتعالى وبحمده يسعد المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية أن يقدم هذه الدراسة الجادة للكتاب المدرسي وبدائله لما تشكله قضية تحديث الكتاب المدرسي وتطويره من إشكالية دائمة ومستمرة في ضوء النمو الهائل والمستمر أيضا للمعرفة؛ بعد أن تطورت أساليب إنتاجها ونقلها من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة.

وتعالج الدراسة الحالية تلك الإشكالية من خلال منهجية **الدراسات التحليلية الكيفية** والتي اتبعت فيها أساليب **دراسات الحالة Case Studies** ؛ حيث توفر دراسات الحالة نوعا من البحث المتعمق عن العوامل المركبة التي تسهم في الظاهرة موضع الدراسة وبتحليل العلاقات بين تلك العوامل يمكن إنشاء تصورا ومشروعا إرشاديا Paradigm يمكن القياس عليه في الظواهر المماثلة.

وقد أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية للدراسة الحالية أن المهتمين بقضايا الكتاب الدراسي من مسئولين وتربويين وأولياء أمور وطلاب ــ أنهم في الوقت الذي يتمسكون فيه بالكتاب المدرسي المطبوع الحالي بشرط تطويره؛ إلا أنهم يأملون ويحلمون ببدائله العصرية من كتاب إلكتروني E-Book، والوسائط المتعددة التفاعلية Interactive Learning based Multi-Media ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT) Information and Communication Technology ، وشبكة المعلومات الدولية (الانترنت Internet) وجعل التلميذ محورا للعملية التعليمية بأن يتمركز حوله المحتوى الدراسي ويساهم التلميذ في جمع وبناء مادة تعلمه بنفسه.

ولا تتوقف هذه الازدواجية علي الأفراد في المجتمع المصري فقط، بل على المستوى البحثي والأكاديمي لم يحسم هذا الأمر بعد؛ حيث يوجد من يتحمس لجعل التعليم مستفيدا من التقدم الهائل لتكنولوجيا المعلومات وصناعتها ودمجه ليصبح رافدا فيها؛ بينما يوجد كثير من الباحثين والتربويين المتخوفين من بدائل الكتاب الدراسي التقليدي المطبوع؛ ومبررهم في ذلك أن الدراسات المقارنة القائمة على نموذج المدخلات التعليمية مثل دراسة أثر صفات المعلم ومستوى إتاحة الكتب الدراسية وحجم الفصل وغيرها على المخرجات المتمثلة في مستويات إنجاز الطلاب بناء على اختبارات قياسية؛ أظهرت أن هؤلاء الطلاب ينجزون بشكل أفضل عندما توجد الكتب المدرسية في الفصل، وقد دفعت هذه النتائج بالعديد من الوكالات الدولية مثل البنك الدولي إلى زيادة دعمها لإنتاج الكتاب المدرسي وتوزيعه في دول العالم الثالث.

ولا يقتصر دور الكتب المدرسية على نقل المعرفة التي من المتوقع أن يتعلمها الطلاب؛ ولكنها أيضا تقوم **بتنظيم وبلورة ونشر كتل مختارة من المعرفة الثقافية** الخاصة بكل مجتمع، وهي تقوم في حالة العلوم الإنسانية والاجتماعية على الأخص ببث رؤية معينة عن التراث الثقافي للأمة وكذلك ثقافتها المعاصرة. ومن منظور مقارن أيضا لازلنا في حاجة للتعرف على تأثير الكتب المدرسية على التلاميذ وعلى مدى إشباع احتياجاتهم التعليمية وتنمية ذواتهم وإمدادهم بالمعرفة والحصانة الفكرية الكافية في عصر شديد وسريع التطور.وهذا ما تعني به الدراسة الحالية والممثلة في التساؤل: **ما القيّم المضافة التي يمكن تطوير الكتاب المدرسي في ضوئها أو البحث عن بدائل له؟** بحيث تمكنه من القيام بالأدوار التربوية والتعليمية المنوطة به في العصر الحالي.

ومن المأمول أن تفيد الدراسة الحالية السياسة التعليمية الخاصة بالكتاب الدراسي في مصر من حيث جمع وتحليل معلومات تفيد في تحسين صناعة الكتاب المدرسي وجعله مسايرا للتطور الحادث في العالم كما تظهره دراسات الحالة والمقارنة، ووضع اليد Hands-on على بدائل للكتاب المدرسي أكثر ملائمة لبيئة ومناخ التعليم /التعلم في مصر في ضوء تجارب عالمية.كذلك وضع سيناريوهات وإجراءات للجمع بين الكتاب المدرسي المطبوع وبدائله التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والنظريات التربوية والنفسية الحديثة.حيث أوصت الدراسة الحالية بالآتي:

١. نقل سلطات صناعة الكتاب الدراسي إلى المستوى الأدنى من الحكومة Devolution of Administrative and Financial Authority to lower levels of Government مثل المحافظات أو المدارس أو الأقاليم.
٢. اعتماد نظام الإدارة القائمة على المدرسة **School- Based Management** .
٣. الجمع بين كل من إشراف الدولة على الكتب الدراسية والإنتاج الحر لها.
٤. إنشاء إتحاد لناشري الكتب الدراسية.
٥. وضع أكثر من كتاب لكل صف دراسي.
٦. تنظيم الإشراف على الجوانب الفنية لصناعة الكتاب الدراسي وفقا للمعايير الدولية لهذه الصناعة.

وأن **مصر يمكنها أن تحوز كثيرا من المزايا إذا ما تبنت نظاما لا مركزيا بخصوص سياسة صناعة الكتاب المدرسي** مثل:

١- زيادة وتنوع المصادر التعليمية المستخدمة في عملية التعليم والتعلم.

٢- تحسين جودة تلك المصادر وزيادتها بصورة مستمرة.

٣- زيادة ارتباط البرامج التعليمية باهتمامات المجتمع المحلي وتلبية لمتطلباته.

٤- زيادة معدل الخيارات والفرص المتاحة أمام الطلاب لاختيار نمط ومحتوى التعليم الذي يتمشى معي اهتماماتهم وقدراتهم.

٥- جودة وتنوع مخرجات التعلم وزيادة عددها.

٦- زيادة الشرعية السياسية **Political Legitimacy** لصناعة الكتب الدراسية نظرا لزيادة قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بها وتنفيذها.

وأن يهيأ الكتاب المدرسي **مواقف للتعلم من خلال إعادة النظر في محتواه وتنظيمه** ؛ وفقا للمبادئ الآتية:

- يلتمس التلميذ بالكتاب الفكرة الجيدة والشخصية بمعنى تلك التي تعكس اهتمامه.

- • – يهيئ مواقف استخدام التفكير النقدي في فحص وتحليل الأدلة والمعلومات.
- • – يساعد التلميذ على فهم الأدوار المنوطة به وتوقعها.
- • – يساعد التلميذ على تخطيط مستقبله من خلال مواقف تعلم تحقق ذاته وتكسبه مهارات حياتية ضرورية.

وخلصت الدراسة الحالية من خلال تحليل دراسات الحالة المتضمنة بها إلى أن الكتاب الدراسي على وشك أن يفقد **شكله التقليدي** ويتحول إلى خطط للعمل والتعلم تترجم بواسطة المعلم والتلاميذ إلى مواقف للتعلم وبقيام التلاميذ بتسجيل ملاحظاتهم واكتشافاتهم وممارسة عمليات الاستدلال ووصفها في تقارير؛ يكون لدي التلاميذ في النهاية كتبهم الدراسية الخاصة التي كتبوها ونفذوها بأنفسهم.

ويعني هذا أن يكون **الكتاب الدراسي** جزء مندمجا ومتعدد الأوجه داخل منظومة المنهج، فلم يعد هو الغاية والوسيلة في آن واحد كما هو الواقع حاليا؛ ويعود بالتربية لفطرتها وهو جعل بيئة التلميذ هي مادة ومكان وزمان عملية التعلم، ويصير الهدف المعلن هو التربية من أجل التكيف والتطور. وأن تحكم فلسفة صناعة الكتاب الدراسي تحول **مسؤولية التعليم من التمركز حول المعلم Teacher –Centered Learning** إلى **التعلم المتمركز حول التلميذ Student-Centered Learning** وبدلا من التعلم في إطار مدرسي فقط إلى تعلم في إطار الحياة وبدلا من التركيز على تعلم المحتوى إلى تعلم المفاهيم والعمليات **Concepts &**

Processes . وأن نهيأ أنفسنا على المدى المتوسط للتحول التدريجي من الاعتماد على الكتاب المدرسي المطبوع إلي الكتاب الالكتروني؛ والدمج التدريجي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information and Communications Technology (ICT) في التعليم بجانب الكتاب الدراسي المطبوع لتحسين خواصه إلى أن نتمكن من تعميمها، وذلك لمواجهة تزايد حجم المعلومات الذي أصبح يشكل تحديا بالنسبة للمعلم والمتعلم على السواء، حيث أن المتعلم كفرد لا يمكنه في أي حال من الأحوال أن يحفظ ويخزن كل هذا الكم الهائل من المعرفة. وأصبح ضروريا تحويل العملية التربوية من عملية سلبية تعتمد على الحفظ ونقل المعلومات من المعلم في اتجاه المتعلم إلى عملية فعالة تحرص على جعل التلميذ قادرا على التعامل مع هذه المعلومات؛ وذلك بإعطائه الفرص الحقيقية لكي يصبح المسئول الرئيسي عن تعلمه.

وإذ يقدم المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية هذا العمل خالصا لوجه الله ؛ نأمل أن ينفع به الله سبحانه وتعالى الوطن المفدى والله ولي التوفيق والقادر عليه.

مدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

والمشرف العام على البحوث

الأستاذ الدكتور مصطفي عبد السميع محمد

العام البحثي ٢٠٠٥ /٢٠٠٦